

**”Sä voit vaikuttaa asioihin”**  
**Diskursiivinen analyysi kestävyiden merkityksistä**  
**yliopisto-opetuksessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteen maisteriohjelma  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2019  
Noora Jaakkola

Ohjaajat: Kristiina Brunila ja  
Lili-Ann Wolff



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Noora Jaakkola</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>”Sä voit vaikuttaa asioihin” Diskursiivinen analyysi kestävyiden merkityksistä yliopisto-opetuksessa</b>		
Title <b>”You can make a difference” A discourse analysis on the meanings of sustainability in university teaching</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustieteen maiseriohjelma, yleinen ja aikuiskasvatustiede</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila ja Lili-Ann Wolff</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Tammikuu 2019</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>78 s + 2 liitettä</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tarkastelen tutkielmassa kestävyiden yliopisto-opetuksessa kytkeytyviä merkityksiä. Kestävyiden käsitettä on kuvattu tyhjänä merkitsijänä, joka saa tilanteisesti, esimerkiksi opetuksen käytännöissä, erilaisia merkityksiä. Kestävyiden on arvioitu toteutuvan korkeakoulutuksessa yhteiskunnassa vallitsevaan poliittis-taloudelliseen ilmapiiriin sopeutuvana. Tutkijat ovat peräänkuuluttaneet korkeakoulutukseen vahvempaa kestävyiden näkökulmaa. Toisaalta aiheen integroinnin opetukseen on esitetty edellyttävän tieteenalojen epistemologisten lähtökohtien huomioon ottamista.</p> <p>Tuotin aineiston haastatteleamalla suomalaisessa yliopistossa kestävyttä tieteenalallaan opettavia ja kestävää opetusta kehittäviä henkilöitä. Aineisto koostuu yhdestä ryhmäkeskustelusta ja neljästä teemahaastattelusta. Haastateltavia oli yhteensä 13. Aineiston analyysissä hyödynnetyn lukutavan lähtökohtana oli Ernesto Laclau ja Chantal Mouffin diskurssiteoria.</p> <p>Haastateltavat korostivat kestävyttä ratkaisuna ja liittivät kestävyiden yhteiskunnan ja tieteenalan reunaehtoihin sopeutuvia, reformistia merkityksiä. Osa haastateltavista liitti kestävyiden radikaaleja merkityksiä esittäen tieteenalan ja yhteiskunnan muutoksen välttämättömänä. Haastateltavat soveltivat kestävyttä tieteenalan opetukseen hyödyntäen kestävyttä ja opetusta koskevia näkemyksiään sekä opiskelijoita koskevia oletuksiaan. Opetusta koskevien valintojen avulla kestävyiden rakentui haastateltavien kuvauksissa opetettavissa oleva, mutta samalla opettajien valinnat saattoivat rajata kestävyiden ulkopuolelle aiheen monialaisuuden sekä poliittisen ja tunteiden ulottuvuuden.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Kestävä kehitys, korkeakouluopetus, diskurssianalyysi</b>		
Keywords <b>Sustainable development, higher education, discourse analysis</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Noora Jaakkola		
Työn nimi - Arbetets titel ”Sä voit vaikuttaa asioihin” Diskursiivinen analyysi kestäväyyden merkityksistä yliopisto-opetuksessa		
Title ”You can make a difference” A discourse analysis on the meanings of sustainability in university teaching		
Oppiaine - Läroämne - Subject Master's Programme in Educational Sciences, General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila and Lili-Ann Wolff	Aika - Datum - Month and year January 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 78 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In this study, I examine the meanings of sustainability in university teaching. The notion of sustainability is considered an empty signifier, which receives situation-related meanings, for example through decisions made in teaching practices. It has been suggested that in higher education the meanings of sustainability are adapted to the political-economic climate of the society, and researchers have called for a stronger perspective on sustainability in higher education. On the other hand, it has been suggested that the integration of sustainability into teaching requires consideration of the epistemological starting points of the disciplines.</p> <p>For this research, I interviewed university teachers who integrate sustainability into their teaching and service personnel who develop sustainability education in a Finnish university. The research material consists of one group discussion and four thematic interviews with a total of 13 interviewees. The analysis was based on the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe.</p> <p>The interviewees emphasized sustainability as solution. In their definitions, the interviewees adapted sustainability to the contexts of society and discipline, thus producing meanings that can be seen as reformist. Some of the interviewees emphasized radical meanings of sustainability, highlighting the necessity of change in the discipline and society. The interviewees integrated sustainability into their teaching through the use of their understandings of both sustainability and teaching and through their assumptions about the students. Through situated choices, sustainability in teaching could be approached more easily, although teachers sometimes chose not to consider sustainability as a multidisciplinary subject with political and emotional dimensions.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kestävä kehitys, korkeakouluopetus, diskurssianalyysi		
Keywords Sustainable development, higher education, discourse analysis		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	KESTÄVYYS KOULUTUKSEN TAVOITTEENA.....	3
2.1	Ympäristöhuolesta kestävyiden ratkaisuihin .....	4
2.2	Kestävyys koulutuksen tavoitteeksi.....	8
2.3	Ympäristön ja kestävyiden radikaalit ja reformistiset merkitykset .....	12
2.4	Kestävyiden merkitykset koulutuksessa .....	14
3	KESTÄVYYS KORKEAKOULUTUKSESSA.....	18
3.1	Kestävyys korkeakoulutuksen tavoitteeksi.....	18
3.2	Kestävyiden tavoitteen toteutuminen korkeakoulutuksessa .....	20
3.3	Kestävyiden ja tieteenalojen opetuksen yhteen sovittaminen.....	23
3.4	Poliittisuus, tunteet ja ristiriidat kestävyiden opetuksessa.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
5.1	Diskursiivisuus tutkimuksen lähtökohtana .....	29
5.2	Aineiston tuottaminen.....	33
5.3	Haastattelu merkitysten rakentumisen kontekstina .....	36
5.4	Analyysin kulku.....	38
6	KAMPPAILU KESTÄVYYDEN REFORMISTISTEN JA RADIKAALIEN TULKINTOJEN VÄLILLÄ.....	42
6.1	Kestävyiden ratkaisujen vastustamattomuus .....	42
6.2	Kestävyys yhteiskunnan ja tieteenalan reunaehtoihin sopeutuvana .....	44
6.3	Muutoksen välttämättömyys kestävyiden merkityksenä .....	48
6.4	Yhteenvedo: reformististen kestävyystulkintojen helppous .....	51
7	KESTÄVYYDEN OPETUSTA KOSKEVAT VALINNAT .....	54
7.1	Näkökulman kaventamisen monet perustelut.....	54
7.2	Maailman kohtaaminen opetuksen lähtökohtana.....	58
7.3	Opiskelijälähtöisyys tyhjänä merkitsijänä .....	59
7.4	Yhteenvedo: Näkökulman rajaaminen ongelmien ylittämisen keinona .....	62
8	POHDINTA .....	64
8.1	Tutkimuksen valintojen tarkastelua .....	64
8.2	Opetuksen käytännöt kestävyiden merkityksiä muovaamassa .....	66

8.3 Eteenpäin .....	69
LÄHTEET .....	71
LIITTEET .....	1

## KUVIOT

Kuvio 1. YK:n kestävän kehityksen tavoitteet .....	7
Kuvio 2. YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden hierarkkinen malli .....	8

# 1 Johdanto

Ihminen aiheuttaa toiminnallaan maapallon ekosysteemeihin muutoksia, joiden seuraukset uhkaavat ihmiskunnan tulevaisuutta. Hallitustenvälinen ilmastomuutospaneeli (IPCC) julkaisi 8.10.2018 raportin, jossa se arvioi maapallon keskilämpötilan nousemisen olevan rajattavissa 1,5 asteeseen vain nopeasti tehtävillä, kunnianhimoisilla toimilla. Raportin mukaan kahden asteen lämpenemisestä aiheutuvat haitat ovat huomattavasti vakavampia kuin haitat, joita aiheutuu, jos lämpeneminen kyetään rajoittamaan 1,5 asteeseen. (IPCC 2018.) IPCC:n raportti herätti syksyllä 2018 sekä julkista keskustelua ilmastomuutoksen torjunnasta että mielenilmauksia, joissa on vaadittu poliitikoilta vahvempia ilmastotoimia. Nykyisten ilmastotoimien riittämättömyys on herättänyt liikehdintää myös koulun kontekstissa, sillä useissa maissa on ollut koululaisten mielenilmauksia kunnianhimoisempien ilmastotoimien puolesta. Vaikka aiemmat IPCC:n raportit sekä ilmastomuutosta käsittelevä tutkimus ovat pitkään kuvanneet ongelmien vaativan nopeita toimia, ei merkittäviä päästövähennyksiä ole saatu aikaan vaan tuoreen YK:n ympäristöohjelman raportin mukaan globaalit kasvihuonekaasupäästöt ovat kääntyneet kolmen vuoden pysähtyneisyyden jälkeen kasvuun (UNEP 2018). Puolan Katowicessa joulukuussa 2018 käytyjen ilmastoneuvottelujen tuloksia on kokouksen jälkeen käydyssä julkisessa keskustelussa arvioitu riittämättömiksi.

Kestävä kehitys on ollut jo vuosikymmeniä kansainvälisessä politiikassa käytetty käsite, jolla on pyritty sovittamaan yhteen ympäristöongelmien edellyttämiä toimia ja yhteiskunnan sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin tavoitteita. Yhdistyneet kansakunnat (YK) asetti kestävän kehityksen myös koulutuksen tavoitteeksi jo 1980-luvulla, ja sen jälkeen koulutuksen tehtävää kestävän kehityksen edistäjänä on korostettu lukuisissa sitoumuksissa sekä kansainvälisesti että kansallisella tasolla. Myös korkeakoulutukselle on asetettu kansainvälisessä ja kansallisessa politiikkaohjauksessa kestävän kehityksen edistämisen tehtävä. Yliopistot ovat myös itse laatineet sitoumuksia kestävän kehityksen tavoitteiden edistämiseksi toiminnassaan.

On arvioitu, että koulutukselle asetetut kestävyiden edistämisen tavoitteet eivät kuitenkaan ole toteutuneet (esim. UNESCO 2014). Kestävyiden tavoitteiden toteutumista on kuvattu riittämättömäksi myös korkeakoulutuksessa (esim. Sterling 2013). Esteiksi kestävyiden tavoitteiden toteutumiselle korkeakoulutuksessa on tutkimuksissa esitetty lu-

kuisia korkeakoulutukseen kytkeytyviä syitä sekä toisaalta myös kulttuurisia syitä, kuten yhteiskunnassa vallitsevan poliittis-taloudellisen ilmapiirin ja erityisesti ekologisen kestävyys tavoitteiden välinen ristiriita (esim. Hooey, Mason & Tripplett 2017, 284–285; Sterling 2013). Onkin arvioitu, etteivät koulutuksen nykyiset sisällöt vastaa sitä tulevaisuutta, joka meillä on aikamme ympäristöongelmien myötä edessämme (Sterling 2013).

Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen kansainvälisessä ja kansallisessa politiikkaohjauksessa on kestävyys tavoitteen toteutumiseksi esitetty kestävyys liittämistä osaksi eri tieteenalojen opetusta. Tällöin kestävyyttä, sen merkityksiä ja opettamisen tapoja sovitetaan yhteen eri tieteenalojen oppisisältöjen ja käytäntöjen kanssa ja kestävyys tulee tulkituksi eri tavoin kontekstista riippuen (vrt. Stevenson 2013; Ryan & Cotton 2013). Kestävyys on kuvattu olevan yliopistokoulutuksen tärkeä tavoite, mutta samalla tämä tavoite saa lukuisia tilannekohtaisia merkityksiä koulutuksen tavoitteita kuvaavissa teksteissä ja koulutuksen käytännöissä. Jotta voidaan ymmärtää, mitä edistetään, kun edistetään kestävyttä yliopistokoulutuksessa, onkin suunnattava katse koulutuksen käytännöissä kestävyteen kytkeytyviin merkityksiin.

Tutkin tässä pro gradu -tutkielmassa yliopistossa kestävyteen ja sen opettamiseen kytkeytyviä merkityksiä. Tutkielman päämääränä on tarkastella, millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat ja opetusta kehittävät liittävät kestävyteen kuvatessaan sitä osana yliopisto-opetusta ja toisaalta mitä merkityksiä he liittävät kestävyys opetusta koskeviin valintoihin. Tutkielman aineisto koostuu yksilöhaastatteluista sekä yhdestä ryhmäkeskustelusta, jotka toteutin suomalaisessa yliopistossa keväällä 2018. Hyödynnän tutkimuksessa Ernesto Laclau ja Chantal Mouffin diskurssiteoriaan perustuvaa diskurssi-analyttistä lähestymistapaa.

Aloitan tutkielman tarkastelemalla luvussa kaksi kestävyteen ja kestävään kehitykseen kytkeytyviä merkityksiä ja kestävä kehitys koulutuksen tavoitteena. Luvussa kolme syvennyn kestävyys tavoitteisiin korkeakoulutuksessa ja tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin jäsenyyksiin siitä, miten kestävyttä voidaan tuoda osaksi opetusta. Luvussa neljä ja viisi esittelen tutkimustehtävän, perustelen tutkielman lähestymistavan ja tutkimuksen menetelmälliset valinnat sekä kuvaan tutkimuksen toteutuksen. Esittelen tutkielman tulokset luvuissa kuusi ja seitsemän. Pohdin tulosten luotettavuutta ja merkitystä luvussa kahdeksan.



## 2 Kestävyys koulutuksen tavoitteena

Kestävää kehitystä on esitetty ratkaisuksi globaaleihin ympäristö- ja sosiaalisiin ongelmiin, ja se on asetettu myös koulutuksen tehtäväksi. Aina ei ole kuitenkaan selvää, mitä tavoitellaan, kun tavoitellaan kestävä kehitystä tai kestävyyttä. Kestävyteen kytkeytyvien monien merkitysten voi nähdä juontavan juurensa ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien monimutkaisuudesta ja ulottumisesta yhteiskunnan monille eri aloille (vrt. Dryzek 2013, 9). Eri näkökulmista, yhteiskunnan aloilta, poliittisista taustoista tai tieteenaloilta kestävyyttä tulkitaan eri tavoin. Eri näkökulmista tarkasteltuna ongelmille esitetään myös erilaisia ratkaisuja. Kestävän kehityksen ja kestävyuden käsitteitä käytetään näitä yhteiskunnan ja tieteenalojen moninaisia merkityksiä yhteen kokoavina käsitteinä.

Käsitteet kestävyys ja kestävä kehitys ovat merkityksiltään osin päällekkäisiä (vrt. Le Grange 2013, 126), mutta käsitteillä voidaan nähdä myös eri merkityksiä. Käytän tässä tutkielmassa pääsääntöisesti käsitettä kestävyys, sillä näen sen käsitteenä mahdollistavan paremmin ekologista kestävyyttä painottavat merkitykset verrattuna kestäväan kehitykseen, jonka näen kytkeytyvän vahvemmin sille kansainvälisessä politiikassa liitettyihin merkityksiin, kuten myöhemmin tässä luvussa tulen osoittamaan (vrt. Langhelle 2017, 189; Stevenson 2013, 150; Wolff 2016, 195.) Toisinaan käytän ilmaisua ympäristö- ja sosiaaliset ongelmat tehdäkseen tilaa sellaisille kestävyuden merkityksille, joissa painotetaan ekologista ja sosiaalista kestävyyttä. Kestäväan kehitykseen viitataan silloin, kun lähdekirjallisuudessa käytetään tätä käsitettä.

Kestävyuden merkitykset rakentuvat koulutuksessa yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tarkastelenkin tässä luvussa kestävyteen kiinnittyviä merkityksiä hyödyntäen paitsi koulutuksen tutkimusta, myös kirjallisuutta, joka paikantuu yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen alueelle. Aloitan tarkastelun kestäväan kehityksen käsitteen taustoista ja syvennyn sen jälkeen kestävyteen koulutuksen tavoitteena. Luvun lopuksi tarkastelen kestävyydelle koulutuksessa rakentuvia merkityksiä. Koska tutkielmani konteksti on suomalainen yliopistokoulutus, rajaan tarkastelua länsimaissa vallalla oleviin kestävyuden merkityksiin. On kuitenkin tärkeä muistaa, että kestävä kehitystä on pidetty merkityksiltään länsimaiseen ajatteluun sitoutuneena ja arvioitu kestäväan kehityksen lähtökohtana olevan ongelmien määrittely teollistuneiden länsimaiden näkökulmasta (vrt. Breidlid 2016; Hajer 1995, 278; McKenzie 2012).

## 2.1 Ympäristöhuolesta kestävyiden ratkaisuihin

Ympäristöongelmat nähdään yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalisesti rakentuneina. Se, minkä esitetään olevan ongelma, ja miten näitä ongelmia voidaan ratkaista, muuttuu sekä ajassa että tilanteisesti (vrt. Dryzek 2013; Rouhinen 2014). Ympäristö käsitteenä nykyisessä merkityksessään ajoitetaan syntyneeksi 1960–70-luvuilla (Dryzek 2013, 5, 29; Haila 2001a, 9). Näinä vuosina heränneen ympäristöhuolen myötä syntyi uusi tapa ymmärtää ihmisen ja ympäröivän maailman suhdetta (Haila 2001b, 26–32). Ympäristöongelmat oli tätä ennen nähty paikallisina, ja ihmisen nähtiin olevan luonnon yläpuolella (vrt. Dryzek 2013, 52–53). Ympäristöstä huolehtimisen tavoitteena oli ollut riittävien resurssien varmistaminen tulevaisuuteen ja toisaalta paikallisen luonnon suojelu (Hopwood, Mellor & O’Brien 2005, 38–39). Ympäristöhuolen myötä keskusteluun nousi ihmisen riippuvaisuus ympäristöstä ja ymmärrys siitä, että ihmisen voi toiminnallaan saada aikaan peruuttamattomia ja ihmiskunnalle kohtalokkaita vaikutuksia ympäristöön (Haila 2001a, 10–11; vrt. Massa 2014, 13–15).

Ympäristöön liitettyjen merkitysten muutosta on tarkasteltu ympäristöpolitiikan tutkimuksen kentällä. Ilmo Massa (2014, 13) kuvaa ympäristöön kytkeytyvien merkitysten muutoksen vaikuttimiksi 1960-luvulla nousseen huolen luonnon saastumisesta ja keskustelun maapallon väestönkasvusta. Lisäksi 1970-luvun öljykriisin myötä heräsi tietoisuus riippuvaisuudestamme fossiilisista polttoaineista (Massa 2014, 13). Konkreettiset muutokset vaikuttivat ympäristöstä käytävään keskusteluun ja ihmisten tulkintoihin ympäristöstä. Ympäristöön liittyvien merkitysten muuttuminen on myös ajankohtainen asia. Ajankohtaisia aiheita ympäristökeskustelussa ovat Massan (2014, 14) mukaan ilmastomuutos sekä biodiversiteetin köyhtyminen, joita on kuvattu maapallon laajuisen ekosysteemin kannalta kriittisimmiksi yhteensä yhdeksästä planetaarisesta rajasta (*planetary boundaries*) (ks. Steffen ym. 2015, 7). Ekologista hyvinvointivaltiota tutkineiden Tuula Helnen, Tuuli Hirvilammin ja Kai Alhasen (2014, 17–21) mukaan ihmisen toiminnasta aiheutuvat ekologiset uhat muuttavat tulkintojamme ihmisestä, maailmasta, yhteiskunnasta ja merkityksellisestä elämästä. Ympäristömuutoksen myötä ajattelumme muuttuu, mutta samaan aikaan uudet tavat ajatella ovat myös mahdollisuus muutokselle (Helne, Hirvilammi & Alhanen 2014, 17–21).

Jos ympäristöhuolen syntymisen voi paikantaa 1960–70-luvuille, voi kestävä kehityksen ja kestävyiden käsitteiden yleistymisen paikantaa puolestaan 1980-luvulle, jolloin

kestävästä kehityksestä muodostui kansainvälisessä politiikassa vastaus ympäristö- ja sosiaalisiin ongelmiin. Ympäristödiskursseja tutkinut Maarten Hajer (1995, 14) kuvaa kestävän kehityksen olleen ensimmäinen globaali ympäristöpolitiikan diskurssi. Hajerin (1995, 14) mukaan sen rakentumisen mahdollisti ympäristöongelman ymmärtäminen globaalina, koko ihmiskuntaa yhdistävänä ongelmana. Kestävän kehityksen ajattelua pohjusti ympäristöherätys ja esimerkiksi vuonna 1972 Rooman klubin julkaisema *Kasvun rajat* -raportti, jossa esitettiin, että välttääksemme maapallon ekologisen kantokyvyn ylittämisen ja sitä seuraavan romahduksen, on välttämätöntä asettaa rajat väestönkasvulle, teolliselle tuotannolle, luonnon resurssien hyödyntämiselle ja saastuttamiselle (Meadows, Meadows, Randers & Behrens 1972).

Kestävä kehitys kuitenkin erosi aiemmasta ympäristöajattelusta, sillä käsitteeseen on alusta asti liittynyt ajatus talouskasvun, ympäristönsuojelun ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemisen yhteenkuulumisesta (vrt. Langhelle 2017, 182). *Yhteinen tulevaisuutemme* -raportin kirjoittamisen ajankohdan poliittisen ilmapiirin on arvioitu vaikuttaneen kestävän kehityksen käsitteen syntyyn ja siihen liittyviin merkityksiin. Hajer (1995, 94) arvioi 1970-luvun energiakriisin heikentäneen ympäristöliikkeen radikaalien vaatimusten kannatusta. Näin syntyi tila ympäristön ja talouden kysymyksiä yhteen sovitettaville tulkinnoille ympäristöongelmien ratkaisemisesta (Hajer 1995, 94). Politiikassa kestävän kehityksen käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1980 *World Conservation Strategy* -julkaisussa, jonka julkaisivat Kansainvälinen luonnonsuojeluliitto IUCN, Maailman luonnonperintösäätiö WWF ja YK:n ympäristöohjelma UNEP (IUCN 1980). Vahvaa asemaa kansainvälisessä politiikassa käsitteelle raivattiin YK:n alaisuudessa toimineen maailmankomission vuonna 1987 julkaisemassa *Yhteinen tulevaisuutemme* -raportissa. Norjan pääministerin Gro Harlem Brundtlandin johtaman komission raportin mukaan "[k]estävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa" (WCED 1988, 26).

Kestävää kehitystä on määritelty niin sanotun kolmen ulottuvuuden mallin kautta, jossa pyrkimyksenä on yhdistää ekologisten ja sosiaalisten ongelmien ratkaisu sekä taloudellinen kehitys (Smythe 2014, 922). Esimerkiksi YK:n ja Euroopan unionin (EU) politiikassa käsitteen määrittelyssä on nojaututtu tähän malliin (esim. Salonen 2010, 32; Smythe 2014, 914). Kolmen ulottuvuuden mallilla on juurensa jo *Yhteinen tulevaisuu-*

*temme* -raportissa (WCED 1987), mutta varsinaisesti kolmen ulottuvuuden malli liitettiin kestäväan kehitykseen vuonna 1992 pidetyssä YK:n Rio de Janeiron ympäristö- ja kehityskonferenssissa (ks. Munasinghe 1992). Poliitiikan tutkija Oluf Langhelle (2017, 188) arvioi, että kestäväan kehityksen määrittely sosiaalisen, ekologisen ja taloudellisen ulottuvuuden kautta muokkasi keskeisesti kestäväan kehityksen käsitteeseen kytkeytyviä merkityksiä.

Kestäväan kehityksen sisältämä ajatus kehityksen positiivisuudesta ja lupaus talouskasvun, ympäristönsuojelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden yhdistämisen mahdollisuudesta tekee siitä tavoitteen, johon eri tahojen on helppo sitoutua (vrt. Dryzek 2013, 159–161). Kestävä kehitys onkin omaksuttu laajasti kansainväliseen ja valtioiden kansalliseen politiikkaan sekä yritysten käyttöön (esim. Dryzek 2013, 152–155; Hajer 1995, 14). Kestäväan kehityksen käsitteen on nähty olevan merkitykseltään joustava siten, että käsite toimii yhteisenä nimittäjänä hyvin erilaisillekin tavoitteille ja toimijoille (McKenzie, Bieler & McNeil 2015, 330; Weisser 2017, 1082–1083; vrt. Hajer 1995, 14; Mikola & Häikiö 2014, 72–73).

Historioitsija Kathleen Smythe (2014, 914–927) arvioi, että kestävässä kehityksessä talouden ulottuvuudelle on annettu suurempi merkitys kuin muille ulottuvuuksille. Smythen mukaan talous on pitkään toiminut irrallaan ekologisesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta, eikä kestäväan kehityksen käsitteen määrittely ole auttanut tuomaan sitä lähemmäs käytännössä. Hän osoittaa historian esimerkein, että kestäväan kehityksen ulottuvuuksien yhdistäminen on vaikeaa. Talouskasvu ja nykyinen yhteiskuntamme on perustunut fossiilisten polttoaineiden hyväksikäyttöön. Smythe kyseenalaistaa mahdollisuuden yhdistää talouskasvu muihin kestävyiden ulottuvuuksiin ja esittää, että taloudelliselle toiminnalle pitäisi antaa arvo vain välineenä, ei tavoitteena itsessään. (Smythe 2014, 914–927.) Myös muut tutkijat ovat arvioineet taloudellisen ulottuvuuden painottuvan kestäväan kehityksen merkityksissä (esim. Berryman & Sauvé 2013; Sauvé, Berryman & Brunelle 2007).

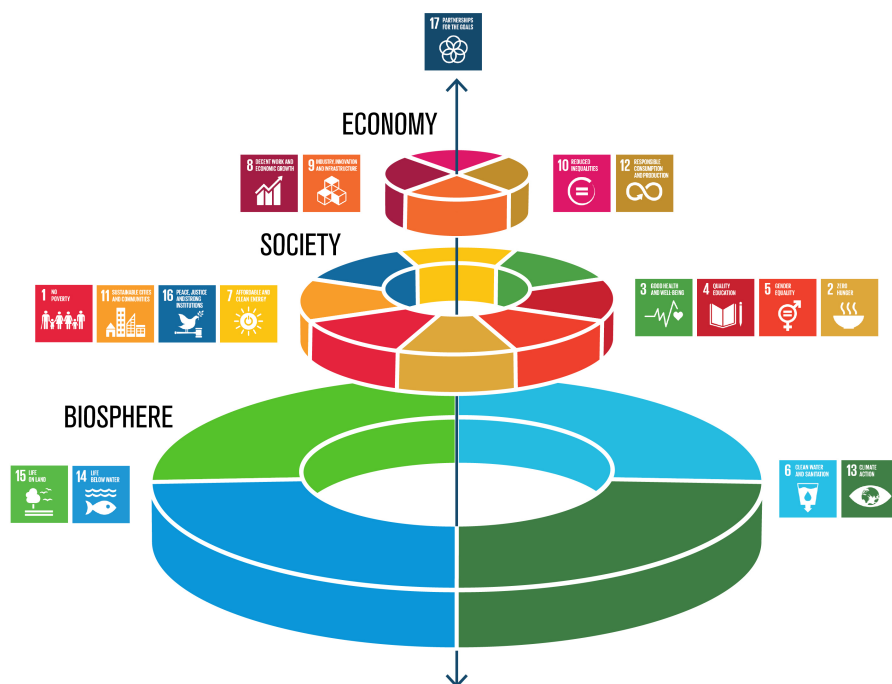
Kritiikistä huolimatta kestävä kehitys on säilyttänyt asemansa sekä YK:n että Suomen kansallisessa politiikassa. Vuonna 2015 YK asetti Agenda 2030 -ohjelmassa kestäväan kehityksen tavoitteet (*Sustainable Development Goals, SDG*) tuleville viidelletoista vuodelle, eli vuoteen 2030 asti. Tavoitteita on yhteensä 17 (Kuvio 1) ja niillä 169 alatavoitetta. (United Nations 2015.) YK:n päätöslauselmassa kuvataan tavoitteiden olevan

“jakamaton kokonaisuus, jossa tasapainottuvat kestävän kehityksen kolme osa-aluetta: talous, hyvinvointi ja ympäristö” (Yhdistyneet kansakunnat 2015). Agenda 2030 -pää-  
töslauselma kuvaa sen toteuttajiksi hyvin laajan joukon tahoja, näiden joukossa myös  
tieteelliset ja akateemiset yhteisöt (United Nations 2015).



Kuvio 1. YK:n kestävän kehityksen tavoitteet  
(United Nations 2016)

YK:n kestävän kehityksen tavoitteita on kritisoitu tavoitteiden esittämisestä tasavertaisina. *Stockholm Resilience Centre* -organisaation tutkijat Carl Folke, Reinette Biggs, Albert V. Norström, Belinda Reyers ja Johan Rockström (2016) peräänkuuluttavat ekologisten reunaehtojen asettamista keskeisempään asemaan kestävän kehityksen tavoitteissa. Viitaten mm. Rockströmin ja ympäristötaloustieteilijä Pavan Sukhdevin vuonna 2016 pitämässä konferenssi puheenvuorossa esittämään kestävän kehityksen tavoitteiden mallin muunnelmaan Folke ym. (2016) kuvaavat, kuinka YK:n kestävän kehityksen tavoitteillakin voi nähdä hierarkian. Rockströmin ja Sukhdevin (2016) mallissa (Kuvio 2) reunaehdoksi asettuu biosfäärin kestävyys tavoitteet (tavoitteet 6, 13, 14 ja 15). Näiden reunaehtojen puitteissa voidaan toteuttaa sosiaalisia tavoitteita (1, 2, 3, 4, 5, 7, 11 ja 16) ja taloudellisia tavoitteita (8, 9, 10 ja 12). Toisaalta sekä Folke ym. (2016) että Rockström ja Sukhdev (2016) kuvaavat tavoitteiden olevan toisiinsa kytköksissä ja joidenkin teemojen, esimerkiksi ruoan liittyvän kaikkiin kestävän kehityksen tavoitteisiin. Ekologisen kestävyys painottaminen muiden tavoitteiden reunaehtona kuvataan kuitenkin välttämättömänä (Folke ym. 2016).



Kuvio 2. YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden hierarkkinen malli (UNDP 2016)

## 2.2 Kestävyys koulutuksen tavoitteeksi

Ympäristöä ja sen suojelua on käsitelty koulutuksessa vuosikymmeniä. Kun kestävän kehityksen tavoite tuotiin kansainvälisen politiikan kautta yhteiskunnan eri alueille, alettiin myös koulutuksen kentällä kuvata kestävää kehitystä yhtenä koulutuksen tavoitteena. Jo *Yhteinen tulevaisuutemme* -raportissa vuonna 1987 koulutuksella kuvattiin olevan keskeinen tehtävä kestävän kehityksen edistämisessä, erityisesti tietoisuuden lisäämisessä ja asenteiden muokkaamisessa (WCED 1987, 23). Raportissa peräänkuulutettiin ympäristökasvatusta sisällytettäväksi osaksi eri alojen opintoja kaikilla koulutusasteilla (WCED 1987, 113).

Kestävä kehitys nimettiin koulutuksen tavoitteeksi vuonna 1992 pidetyn YK:n Rio de Janeiron ympäristö- ja kehityskonferenssin tuloksena annetussa Rion Julistuksessa ja ympäristöä ja kehitystä koskevassa Agenda 21 -toimintaohjelmassa (United Nations 1992a; United Nations 1992b). Toimintaohjelman luku 36 käsitteli koulutusta ja kuvasi koulutuksen roolin keskeiseksi kestävän kehityksen edistämisessä. (United Nations 1992b). Vuonna 2002 YK:n Johannesburgin huippukokouksessa Agenda 21:n tueksi

hyväksytyssä toimintasuunnitelmassa koulutuksen rooli kestävän kehityksen edistämiseksi vahvistettiin uudestaan ja tavoitteeksi asetettiin kestävän kehityksen integrointi kaikille koulutuksen tasoille tarkoituksena edistää koulutusta keskeisenä muutosvoimana. (United Nations 2002a, 51–52; myös Jickling & Wals 2008 3–4; Siirilä 2016, 36.) Vuoden 2002 YK:n Johannesburgin huippukokouksen yhteydessä YK myös julkisti kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen vuosille 2005–2014 (*United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), DESD*) (United Nations 2002a, 53; United Nations 2002b). DESD:n yhdeksi päämääräksi asetettiin koulutuksen uudelleen orientointi kaikilla koulutusasteilla siten, että koulutuksen tavoitteeksi määrittäisivät kestävyiden edellyttämät tiedot, taidot, näkökulmat ja arvot (UNESCO 2005).

Tuorein kestävän kehityksen politiikan sitoumuksista on Rio de Janeirossa vuonna 2012 hyväksytty YK:n kestävän kehityksen kokouksen päätöslauselma, jossa sitouduttiin viemään eteenpäin kestävää kehitystä edistävää koulutusta ja kestävän kehityksen integrointia opetukseen myös DESD:n jälkeen (United Nations 2012). Kestävyyttä koulutuksessa on edistetty DESD:n jälkeen YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO:n GAP-toimintaohjelman (*Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development*) kautta. Ensimmäinen GAP-ohjelmakausi päättyy vuonna 2019. Syksyllä 2018 kommentoitavana ollut UNESCO:n positiopaperi seuraavasta, vuosien 2020–2030 ohjelmakaudesta esittää kestävää kehitystä edistävän koulutuksen kytkeä yhteen Agenda 2030:n kestävän kehityksen tavoitteiden kanssa (UNESCO 2018).

Agenda 21 -toimintaohjelman hyväksymisen jälkeen kestävä kehitys asetettiin myös suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteeksi. Ympäristöministeriön vuonna 1993 julkaisemissa alustavissa toimenpide-ehdotuksissa esitetään ympäristökasvatuksen liittämistä osaksi kaikkea koulutusta ja esitetään opetusministeriölle ja opetushallitukselle roolia Agenda 21:n periaatteiden huomioimiseksi opetuksen alalla (Ympäristöministeriö 1993, 134–135).

Opetusministeriö täsmensi kestävää kehitystä edistävän koulutuksen tavoitteita 2000-luvun alussa. Kansallista kestävää kehitystä edistävän koulutuksen toimeenpanoa ohjasi 2000-luvun alkupuolella Itämeren valtioiden kanssa yhteistyössä laadittu Baltic 21E -

ohjelma, joka on ensimmäinen alueellinen kestävä kehitystä edistävän koulutuksen toimintaohjelma (Opetusministeriö 2002; myös Siirilä 2016, 36). Toimintaohjelmassa (Opetusministeriö 2002, 8) määriteltiin koulutukselle yleistavoite, jonka mukaan:

*Kaikkien yksilöiden tulee kyetä tukemaan kestävä kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken väestön tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.*

*Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa tulee perustaa kokonaisvaltaiseen näkemukseen taloudellisesta, sosiaalisesta sekä ympäristön huomioon ottavasta kehityksestä.*

Ohjelmassa määriteltiin erikseen tavoitteet kouluille, korkeakouluille ja nonformaalille koulutukselle. Ohjelmassa kuvattiin koulutuksen tavoitteeksi lisätä ”tietoa ja tietoisuutta” ja esitti, että tämän tulisi ”näkyä elämäntavoissa, tuotannossa, kulutuksessa ja julkisessa hallinnossa tehtävissä valinnoissa” (Opetusministeriö 2002, 9). Kestävän kehityksen edistämisen esitettiin siis edelleen tapahtuvan tiedon ja tietoisuuden lisäämisen kautta.

Vuonna 2006 opetusministeriön Baltic 21E -ohjelman toimeenpanoa ja DESD:n toteuttamisen kansallista strategiaa käsitelleessä julkaisussa arvioitiin kestävä kehityksen edistyneen koulutuksessa oletettua hitaammin ja arvioitiin syyksi se, etteivät koulutuksen kentän toimijat olleet hahmottaneet asian tärkeyttä (Opetusministeriö 2006, 17). Myös myöhemmin kestävä kehityksen tavoitteen on arvioitu toteutuvan koulutuksessa riittämättömästi politiikkatoimista huolimatta. Kestävän kehityksen tavoitteiden heikon toteutumisen syiksi on arvioitu kestävyiden riittämätöntä käsittelyä opettajakoulutuksessa, kestävyiden ja yhteiskunnan poliittis-taloudellisen ilmapiirin välistä eroa sekä aiheen opettamisen vaativuutta, sillä kestävyiden on nähty kytkeytyvän arvokysymyksiin ja sen opettamisen on nähty edellyttävän syvällistä kestävyiden ymmärrystä. (Wolff, Sjöblom, Hofman-Bergholm & Palmberg 2017).

Agenda 2030 -ohjelman myötä kestävä kehitys on edelleen koulutuspolitiikan tavoite Suomessa, joskaan opetus- ja kulttuuriministeriö ei ole vielä linjannut ohjelman toimeenpanosta kansallisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti keväällä 2018 ministeriön hallinnonalan kestävä kehityksen ja Agenda 2030 -linjauksen valmistelun. Linjauksen aiheita työstettiin ministeriön toimialan piiriin kuuluvia toimijoita osallistavassa prosessissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Syksyllä 2018 julkaistussa valmisteluprosessin loppuraportissa kuvataan koulutuksen olevan edellytys Agenda 2030 -tavoitteiden saavuttamiselle (Laine, Sepponen, Halonen, Bröckl, Vaahtera & Mikkola



2018). Raportissa ehdotetaan kestävän kehityksen tavoitteiden integrointia ”*kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen*” mukaan lukien elinikäinen oppiminen ja esitetään muodostettavaksi ”*kestävän kehityksen osaamispolku, jossa osaamistavoitteet kehittyvät ja syvenevät varhaiskasvatuksesta korkeakouluun saakka*” (Laine ym. 2018). Vuoden 2019 alkuun mennessä ministeriön linjaus ei ollut vielä valmistunut.

Kestävän kehityksen tavoite tuli koulutukseen kansainvälisen politiikan kautta. Kestävyyttä koulutuksessa tutkinut Robert Stevenson (2013, 151–152) yhdistää tämän myös muuhun koulutuspolitiikkaan liittyneeseen käänteeseen, jossa aiemmin kansallisesti toteutettua koulutuspolitiikkaa alkoivat ohjata myös vaikutteet, jotka tulivat kansainvälisistä verkostoista ja toimijoilta, kuten Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöltä (OECD), UNESCO:lta ja EU:lta (vrt. Rizvi & Lingard 2010, 14–16). Kansainvälisten vaikutteiden voi arvioida kulkeutuneen myös Suomeen, ja esimerkiksi Suomen Baltic 21E -ohjelman käynnistysuunnitelmassa tarkasteltiin myös EU:n ja OECD:n kestävän kehityksen tavoitteita (Opetusministeriö 2002, 51–52). Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen koulutuksen tavoitteita on määritelty lukuisissa kansainvälisissä konferensseissa ja niiden yhteydessä annetuissa julkilausumissa (esim. *Belgrade Charter 1975*, *Tbilisi Declaration 1977* ja *Bonn Declaration 2009*) (ks. Sauvé ym. 2007; Stevenson 2013). Näiden sitoumusten on arvioitu tehneen kestävää kehitystä tunnetummaksi koulutuksen tavoitteena (Sterling & Maxey 2013, 5).

Stevenson (2007, 2013) arvioi, että ruohonjuuritasolla toimivat opettajat eivät osallistuneet koulutuksen kestävän kehityksen tavoitteiden määrittelyyn, vaan tavoitteita ovat linjanneet rajattu joukko valtioita ja kestävän koulutuksen asiantuntijoita. Stevenson (2013, 147) arvioi näiden tavoitteiden tulleen omaksutuksi eri maiden kansalliseen politiikkaan laajalti. Eri maiden kansallisten tavoitteiden määrittely on siis tapahtunut ilman ruohonjuuritasolla opettajina toimivien osallistumista näiden tavoitteiden määrittelyyn (vrt. Stevenson 2013). Kestävyyttä koulutuksessa tutkineet Bob Jickling ja Arjen Wals (2008, 4–6) kritisoivat kestävän kehityksen käsitettä häilyväksi ja näkevät sen globaalin politiikan käsitteenä, jonka avulla edistetään universaaleja, ylhäältä käsin määriteltyjä tavoitteita. Stevenson (2007, 2013) arvioi puolestaan, että kestävää kehitystä edistävän koulutuksen tavoitteiden ja koulutuksen käytäntöjen välillä vallitsee ero, jonka hän tulkitsee johtuvan siitä, että tavoitteet on määritelty liian etäällä opetuksen käytännöistä.

YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen politiikkadokumenteissa koulutus kuvataan muutoksen aikaansaajana. Tarvittavaa muutosta määriteltiin jo *Yhteinen tulevaisuutemme* -raportissa. Raportissa ihmisen toimien kuvataan muuttavan planetaarista systeemiä perustavanlaatuisesti ja esitetään ympäristöongelmien todellisuuden kohtaamisen ja niiden hallinnan olevan välttämätöntä (WCED 1987, 308). Kestävyyttä koulutuksessa tutkinut Stephen Sterling (2013, 21–22) arvioi YK:n kestävästä kehityksen koulutuksen tavoitteita määrittävissä raporteissa koulutuksen roolin näyttävätyvän työmarkkinoiden palvelemista laajempaan. Sterling (2013, 38–39) näkee kuitenkin kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen toteutuvan käytännössä tavalla, jossa kestävyys asettuu yhdeksi koulutuksen tavoitteeksi muiden rinnalle ja arvioi, että kestävyys voidaan tällöin liittää opetukseen tavalla, jossa sivuutetaan normien kriittinen tarkastelu ja institutionaalisen muutoksen tarve. Stevenson (2013, 151) arvioi Satoon (2006) viitaten, että muutos esitetään *Yhteinen tulevaisuutemme* -raportissa mahdollisena tietoisuuden lisäämisen kautta. Muutoksen tavoittelun tietoisuutta lisäämällä on arvioitu olevan keinona riittämätön. Kuten Stevenson (2013, 151) kuvaa, tutkimuksissa (esim. Kollmuss & Agyeman 2002) on osoitettu, että ihmisen toiminta ei muutu vain tiedon välittämisen kautta, vaan muutoksen aikaansaanti on huomattavasti kompleksisempi ilmiö.

Stevenson (2006) sekä Lucie Sauvé, Tom Berryman ja Rénee Brunelle (2007) ovat tunnistaneet YK:n ja UNESCO:n kestävästä kehitystä edistävää koulutusta käsittelevissä politiikkadokumenteissa pelastuksen kertomuksen, jossa ratkaisun avaimeksi nimetään kestävästä kehitykseen sitoutuminen koulutuksessa. Berryman ja Sauvé (2013, 139–140) arvioivat tämän olevan ongelmallista, sillä samalla koulutuksen tehtävä tullaan pelkistää neeksi instrumentaaliseksi globaalissa politiikassa määriteltyjen ja universaaleiksi kuvattujen kestävästä kehityksen tavoitteiden edistämiseksi. Myös Jickling ja Wals (2008) ovat kyseenalaistaneet ylätasolla määritellyn, tietynlaisen muutoksen edistämisen ja peräänkuuluttaneet kestävyteen koulutuksessa lähestymistapaa, joka on osallistava ja suhtautuu tarvittavaan muutokseen avoimesti.

### **2.3 Ympäristön ja kestävyiden radikaalit ja reformistiset merkitykset**

Hyödynnän kestävyiden merkitysten tarkastelussa politiikan tutkija John Dryzeekin (2013, 14–17) länsimaisten yhteiskuntien ympäristödiskurssien tarkastelussa käyttämiä

käsitteitä reformistinen ja radikaali. Dryzek (2013, 9–10 tarkoittaa ympäristödiskurssilla yhteiskunnassa vallitsevia jaettuja tapoja ymmärtää ympäristöongelmat ja niiden ratkaisut. Dryzek (2013, 14–17) on tunnistanut ympäristödiskursseja sen mukaan, millainen muutos niissä rakentuu tarpeelliseksi. Reformistisissa ympäristödiskursseissa teollistuneen yhteiskuntajärjestelmän muutosta ei nähdä tarpeelliseksi, vaan ympäristöongelman nähdään olevan ratkaistavissa sen puitteissa. Radikaaleissa ympäristödiskursseissa yhteiskunnallisen muutoksen tarve nähdään keskeisenä. (Dryzek 2013, 14–17.) Dryzek (2013) paikantaa kestävän kehityksen reformistisiin ympäristödiskursseihin kuuluvaksi. Radikaaleiksi ympäristödiskursseiksi hän tunnistaa 1970-luvun ympäristöherätyksen myötä rakentuneen kasvun rajoja korostavan diskurssin sekä vihreän radikalismiin, johon hän liittää kaksi tarkempaa diskurssia: ajattelun ja tietoisuuden muutoksen merkitystä korostavan vihreän tietoisuuden diskurssin (*green consciousness*) ja toisaalta toimintaa ja yhteiskunnallista muutosta korostavan vihreän politiikan diskurssin (*green politics*). Poliitiikan Dryzek (2013, 219–220) näkee poliittista toimintaa laajemmin aktivisminä, poliittisena vaikuttamisena ja toimintana.

Yhteiskunnallisen muutoksen tarvetta on käsitelty myös laajemmin yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen piirissä. Massa (2009) on jakanut yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen teorian ekologiseen modernisaatioon uskoviin teorioihin ja modernin katkosta ennakoiviin teorioihin. Massan (2009) mukaan modernisaation katkosta ennakoivissa teorioissa nähdään ympäristökriisin aiheuttavan katkoksen yhteiskuntien modernisaatioon ja arvioidaan ympäristöongelmien ratkaisemisen edellyttävän suuria yhteiskunnallisia muutoksia. Ekomodernisaatioteorioissa nähdään modernin projektin jatkaminen mahdollisena, ja ympäristöongelmiin myös ratkaisuja tuottavana (Massa 2009). Sekä Massa (2009) että Dryzek (2013, 155–163) kuvaavat kestävän kehityksen perustuvan ajatukseen, ettei suuren mittakaavan yhteiskunnallinen muutos ole tarpeen vaan kestävyys on mahdollista saavuttaa modernia yhteiskuntaa eteenpäin kehittämällä.

Dryzek (2013) on arvioinut ympäristöongelmaan reformistisesti suhtautuvien diskursien olevan länsimaisissa yhteiskunnissa vahvempia. Dryzeikin (2013, 198) mukaan radikaalin muutoksen tavoittelu ei ole käytännössä tuottanut tulosta. Myös kestävää koulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa suurta muutosta peräänkuuluttavien tavoitteiden toteuttamisen vaikeus on tunnustettu (Rohweder 2007, 24). Massa (2009, 34–35) arvioi, että ekologiseen modernisaatioon perustuvat ajattelu, kuten kestävä kehitys saa vahvuutensa siitä, että se sopii yhteiskunnan vallitsevaan poliittis-taloudelliseen ilmapiiriin.

Toisaalta on esitetty arvioita, että reformistiset, yhteiskunnan tasoisen muutoksen tarpeen sivuuttavat tavat lähestyä ympäristöongelmaa saattavat jäädä pelkän retoriikan tasolle ilman todellisen muutoksen tavoittelua (esim. Holden 2010, 653; Christoff 1996, 497; Hajer 1995, 32-34). Näin tarkasteltuna kriittisyys radikaalin muutoksen tarvetta korostavien diskurssien vaikuttavuutta kohtaan näyttäytyy epäsovinnaisuutena nyky-yhteiskunnan talousjärjestelmän kanssa, sen sijaan, että radikaalin muutoksen tarve olisi lähtökohtana ongelmallinen.

Vaikka tutkimuksessa kestävyys on paikannettu merkityksiltään reformistiseksi (Dryzek 2023; Massa 2013; Smythe 2014), on radikaalien merkitysten tarkastelu kestävyudessa perusteltavissa kahdella tavalla. Yhtäältä kestävyyttä tulkitaan tilanteisesti eri tavalla, ja siksi myös radikaalien merkitysten kytkeminen kestävyYTEEN on mahdollista. Toisaalta kestävyYDEN on myös tunnistettu saaneen aiemmin merkityksiä, jotka voi paikantaa radikaaleiksi. Langhellen (2017, 193) mukaan Brundtlandin komission raporttiin liittyi sekä reformistisia että radikaaleja elementtejä. KestävyYDEN retoriikkaa tutkinut Peter Goggin (2009) kuvaa Charles Kiddiin (1992) viitaten kestävyYDEN käsitteeseen kytkeytyviä merkityksiä moninaisiksi. Kidd on tunnistanut kestävyYDELLE useita juuria. Näistä Kiddin mukaan merkittävin liittyy ekologisuuteen ja luonnon kantokykyyn. Muita kestävyYDEN juuria ovat Kiddin mukaan ympäristön näkeminen ihmisten resurssina, ymmärrys maapallosta biosfäärinä, teknologiakritiikki, kasvun rajoittaminen ja ekokehitys (Kidd 1992; myös Goggin 2009, 6).

## 2.4 KestävyYDEN merkitykset koulutuksessa

Tarkastelen seuraavaksi lähemmin kestävyYDEN koulutuksessa saamia merkityksiä. Kuten kestäväN kehityksen merkitykset laajemmin yhteiskunnassa, myös koulutuksessa kestävyYTEEN on tunnistettu kiinnittyvän reformistisia merkityksiä. Korkeakoulutuksen kestävyYDEN retoriikkaa tutkinut Christian Weisser (2017, 1079) kuvaa kestävyYDEN käsitteen pohjautuvan länsimaiseen kulttuuriin ja politiikkaan. Myös esimerkiksi kestäväN kehityksen merkityksiä koulutuksessa tutkineet Tom Berryman ja Lucie Sauvé (2016) sekä kestäväÄ koulutusta globaalin etelän näkökulmasta tarkastellut Anders Breidlid (2016) arvioivat käsitteen olevan syvästi länsimainen. Weisser (2017, 1079) arvioi kestävyYTEEN kytkeytyvän keskeisesti ajatus luonnon resurssien käyttämisestä ihmisen tarpeisiin ja resurssien riittävyyden varmistamisesta tulevaisuuteen.

Berryman ja Sauvé (2016) arvioivat kestävyudessa vahvimiksi ihmiskeskeiset sekä sosiaaliseen ja taloudelliseen ulottuvuuteen painottuvat merkitykset. Kestävyyden on myös esitetty saavan koulutuksessa merkityksiä, jotka mukailevat yhteiskunnan poliittis-taloudellista ilmapiiriä. Esimerkiksi UNESCO:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen politiikkaa on kritisoitu uusliberalistisen politiikan (Jickling & Wals 2008, 4) ja vihreän kapitalismin (Huckle & Wals 2015, 496) edistämisestä. Berryman ja Sauvé (2013, 2016) kuvaavat talouden asettuvan kestävä kehityksen merkityksissä autonomiseen asemaan ja asettavan ehdot kestävä kehityksen sosiaaliselle ja ekologiselle ulottuvuudelle. Myös Stevenson (2013, 150) kuvaa kestävyuden tulevan määrittelyksi painottamalla taloutta ja innovaatioita ympäristönäkökulman kustannuksella.

Jickling ja Wals (2008, 4–6) pitävät ongelmallisena YK:n kestävä kehityksen politiikan myötä tapahtunutta muutosta, jossa kestävä kehitystä edistävä koulutus on tullut ympäristökasvatuksen tilalle. Myös Kopnina (2012) näkee muutoksen ongelmallisena ja esittää ihmiskeskeisen kestävä kehityksen asettamisen koulutuksen tavoitteeksi johtavan ympäristönäkökulman sivuuttamiseen. Sauvé ym. (2007) tarkastelivat YK:n ja UNESCO:n ympäristöön ja kestäväan kehitykseen liittyvän koulutuksen politiikkatekijä. Tutkimuksen tulosten mukaan teksteissä ympäristö tullaan määrittäneeksi resursiksi ja kehityksen määritelmänä korostuu taloudellinen kehitys (Sauvé ym. 2007). John sekä ja Arjen Wals (2015) ovat arvioineet ympäristökasvatuksen tavoitteiden olleen kriittisempiä globaalia taloutta ja politiikkaa kohtaan kuin kestävä kehitystä edistävä koulutus, jonka he näkevät myötäilevän uusliberalistisen talouden tavoitteita.

Kestävyudessa painottuu myös ratkaisukeskeisyys. Stevenson (2013, 152) kuvaa kestävyteen liittyvän ratkaisukeskeisyyden taustalla olleen 1980-luvun politiikassa halu saada negatiiviseksi ja ongelmalähtöiseksi koetun ympäristönäkökulman rinnalle positiivisempi lähestymistapa. Myös Weisser (2017, 1080–1082) kuvaa, että kestävyteen liittyy ajatus ratkaisuista, kun taas ympäristöstä puhutaan ottaen lähtökohdaksi teknologian ja talouden kehittymisen aiheuttamat ongelmat. Weisserin (2017, 1080–1082) mukaan kestävyuden käsitteeseen liittyvän positiivisuuden myötä käsite on vaikeasti vastustettava, sillä kukapa vastustaisi ekologista kestävyyttä, sosiaalista hyvinvointia ja talouskasvua, mikäli ne kaikki ovat yhdistettävissä. Samalla seurauksena voi kuitenkin olla ympäristöongelmien sivuuttaminen sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen tavoittelun seurauksena.

Kestävyyden on siis arvioitu toteutuvan koulutuksessa tavalla, jossa painottuu kestävyyden reformistiset merkityksen. Radikaaleja merkityksiä voi tunnistaa erityisesti kestävän koulutuksen- ja ympäristökasvatuksen tutkimuksen kentällä. Vahvaa ympäristönäkökulmaa koulutukseen peräänkuuluttavista tutkijoista esimerkiksi Berryman ja Sauvé (2016) käyttävät kestävyyden sijaan käsitettä ympäristökasvatus (*environmental education*) kyseenalaistaen mahdollisuuden liittää kestävyyteen riittävän vahvaa ympäristönäkökulmaa. Toisaalta esimerkiksi Lili-Ann Wolff, Pia Sjöblom, Maria Hofman-Bergholm ja Irmeli Palmberg (2017) määrittelevät kestävyyttä opettajakoulutuksessa tarkastelevassa artikkelissaan kestävyyden tavalla, joka kyseenalaistaa käsitteen ihmiskeskeisyyden ja liittää siihen muille lajeille arvoa antavan merkityksen.

Kopnina (2012) sekä Berryman ja Sauvé (2013, 139) peräänkuuluttavat koulutukseen vahvempaa ympäristönäkökulmaa. He arvioivat kestävyyden käsitteenä olevan perustaltaan niin vahvasti ihmislähtöinen, että se sulkee ulos osan ympäristön tarkastelun näkökulmista. Kopnina (2012) peräänkuuluttaa koulutukseen ympäristöön liittyvien eettisten kysymysten käsittelemistä ekosentrisistä eli luontokeskeisistä lähtökohdista nykyisen kestävää kehitystä edistävän koulutuksen ihmiskeskeisten lähtökohtien sijaan. Vahvaa kestävyysajattelua koulutukseen peräänkuuluttaa myös kestävyyttä koulutuksessa tutkinut Lili-Ann Wolff (2011, 346), joka esittää kestävyyden saavuttamisen edellyttävän ihmisten ymmärrystä roolistaan tällä planeetalla. Tähän kuuluu Wolffin (2011, 346) mukaan ihminen itse, muut ihmiset sekä maailma ymmärrettynä sekä kulttuurisena että ekologisena.

Toisaalta kestävyyden käsittelyyn koulutuksessa on myös peräänkuulutettu yhteiskunnallista näkökulmaa. Louise Sund ja John Öhman (2014, 650) pitävät ongelmallisena, että kestävyyttä käsitellään koulutuksessa esittämällä se universaaleina arvoina. He arvioivat, että tarkasteltaessa kestävyyttä tällaisten universaaleina esitettyjen arvojen näkökulmasta tullaan esittäneeksi moraalisenä kysymyksenä ongelmia, joiden tausta on todellisuudessa poliittinen (Sund & Öhman 2014, 650). Judith Butlerin, Chantal Mouffin ja Sharon Toddin ajatteluun viitaten Sund ja Öhman peräänkuuluttavat koulutuksessa käsiteltäväksi kestävyyden poliittisuutta. Ilman tätä poliittisuuden näkökulmaa, esittämällä kestävyys universaaleina jaettuina arvoina, koulutuksessa tullaan opettaneeksi ideaalista maailmasta, ei maailmasta sellaisena kuin se on (Todd 2009, 16 Sundin & Öhmanin 2014, 649 mukaan).

Huckle ja Wals (2015, 491–492) arvostelevat DESD:n yhteydessä käytettyä idealistista retoriikkaa, jossa lähtökohtana on, että kestävä kehitys olisi mahdollista saavuttaa ilman yhteiskunnallisen tason muutosta. Tässä idealistisessa retoriikassa kestävä kehitys opetetaan arvojen, käyttäytymisen ja elämäntapojen näkökulmasta. He arvioivat, että DESD:n aikana kiinnitettiin liian vähän huomiota vallan, politiikan ja kansalaisuuden näkökulmiin. He arvioivat, että jos yhteiskunnallisen tason muutoksen tarpeeseen ei kiinnitetä huomiota, voidaan sortua idealismiin ja esittää ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien olevan ratkaistavissa keinoilla, jotka todellisuudessa ovat riittämättömiä. (Huckle & Wals 2015, 491–492.) Tämän ajatuksen mukaan muutoksen tavoittelua kestävyysopetuksessa ei siis voi suunnata vain yksilöön, vaan yhteiskunnallinen konteksti ja globaalit realiteetit tulisi olla osana opetusta. Hucklen ja Walsin (2015, 494) mukaan näihin kuuluvat esimerkiksi kapitalistiseen globaaliin talouteen liittyvä valta sekä uusliberalismin kulttuuriset, sosiaaliset ja ympäristövaikutukset.

### 3 Kestävyys korkeakoulutuksessa

Tarkastelen tässä luvussa, miten kestävyyttä on sovitettu korkeakoulutuksen kontekstiin. Kuvaan, miten YK ja UNESCO ovat asettaneet kestävän kehityksen tavoittelun korkeakoulutuksen tehtäväksi ja miten myös yliopistot ovat laatineet sitoumuksia kestävyiden edistämiseksi toiminnassaan. Tuon esiin, millaisia esteitä kestävyiden tavoitteen toteutumiselle korkeakoulutuksessa on tunnistettu ja toisaalta, miten näitä esteitä on ehdotettu ylitettäväksi. Luvun lopuksi tarkastelen myös, miten kestävyyttä on esitetty käsiteltäväksi korkeakouluopetuksessa.

#### 3.1 Kestävyys korkeakoulutuksen tavoitteeksi

Jo YK:n vuoden 1992 Rio de Janeiron ympäristö- ja kehityskonferenssin jälkeen Suomen julkaisemissa alustavissa toimenpide-ehdotuksissa esitetään korkeakoulujen tukemista ympäristö- ja kehityskysymyksiä käsittelevän koulutuksen lisäämiseksi ja monitieteisten kurssien saatavuuden parantamiseksi (Ympäristöministeriö 1993, 134). YK:n Johannesburgin huippukokouksessa vuonna 2002 hyväksytyssä toimintasuunnitelmassa tavoitteeksi asetettiin kestävän kehityksen integrointi kaikille koulutuksen tasoille tarkoituksena edistää koulutusta keskeisenä muutosvoimana. (United Nations 2002a, 51–52; myös Jickling & Wals 2008 3–4; Siirilä 2016, 36.) Myös Suomen kontekstissa kestävä kehitys nostettiin korkeakoulutuksen tavoitteeksi 2000-luvun alkupuolella. Baltic 21E -ohjelmassa (Opetusministeriö 2002, 19) korkeakoulutuksen kestävän kehityksen tavoite kuvattiin seuraavasti:

*Yksittäisen oppijan tulee omaksua tulevassa ammatissaan ja päätöksentekijänä tarvitsemansa tiedot, taidot ja pätevyys. Korkea-asteen koulutuksen tulee myös toimia aktiivisesti yhteistyössä muun yhteiskunnan kanssa paikallisella, alueellisella ja kansainvälisellä tasolla kestävää kehitystä koskevan tiedon ja toimintavalmiuksien lisäämiseksi tutkimuksen ja koulutuksen avulla.*

Opetusministeriön vuonna 2006 julkaisemassa Baltic 21E -ohjelman toimeenpanoa ja YK:n kestävän kehityksen koulutuksen kansallista strategiaa käsittelevässä raportissa arvioidaan Baltic 21E -ohjelmassa asetettuja korkeakoulutuksen tavoitteita. Raportin mukaan tavoitteen toteutumisen edellytyksenä on kestävän kehityksen aseman vahvistaminen sekä kouluttajien *”kompetenssi käsitellä oppiaineessaan kestävään kehitykseen liittyviä näkökohtia ja käyttää sopivia opetusmenetelmiä tai lähestymistapoja”* (Opetusministeriö 2006, 28). Yliopistojen aseman todetaan kuitenkin olevan hyvin autonomi-



nen, minkä seurauksena kestävä kehityksen näkökulma vaihtelee yliopistoittain. Lisäksi raportissa arvioidaan, että tavoitteen toteutumisessa suuri haaste on opetus- ja tutkimushenkilökunnan ymmärryksen lisääminen. Raportin mukaan kestävyys kuuluu kuitenkin osaksi yliopisto-opetusta ja ”*opiskelijoiden tulisi saada perustietämys kestävä kehityksen haasteista liitettynä kunkin tutkinnon erityisosaamiseen*” (Opetusministeriö 2006, 43).

Kestävyyttä korkeakoulutuksen tavoitteena on määritelty myös esimerkiksi kestävä kehitystä korkeakoulutuksessa tarkastelleessa julkaisussa *Towards Sustainability in Higher Education – Reflections* (Kaivola & Rohweder 2007). Julkaisussa opetusministeri Antti Kalliomäki (2007, 15) kuvaa kestävä kehityksen olevan keskeinen osa suomalaista koulutuspolitiikkaa ja nimeää koulutuksen, tutkimuksen ja innovaatioiden olevan keskeinen tapa edistää kestävä kehitystä. Kestävä kehitys oli siis vähintään retorikan tasolla omaksuttu suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan jo 2000-luvun alkupuolella. Myös syksyllä 2018 julkaistussa, opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan kestävä kehityksen ja Agenda 2030 -linjauksen valmisteluprosessin loppuraportissa ehdotetaan tavoitteen uusimista korkeakoulutuksessa. Raportissa ehdotetaan luomaan ”*kannustimet kestävä kehityksen tavoitteiden sisällyttämiseen akateemiseen tutkimukseen ja opetukseen sekä tutkimuksen hyödyntämiseen yhteiskunnassa*” (Laine, Sepponen, Halonen, Bröckl, Vaahtera & Mikkola 2018).

YK:n ja kansallisen politiikkaohjauksen ohella myös yliopistot ovat tehneet sitoumuksia kestävä kehityksen edistämiseksi. Kansainvälisiä yliopistojen sitoumuksia kestävyden edistämiseksi on tehty lukuisia (ks. Tilbury 2013) ja yliopistot ovat sitoutuneet kestävyteen myös strategioissaan. Suomalaisista yliopistoista esimerkiksi Aalto-yliopisto (2015) kuvaa visiokseen rakentaa ”*kestävälle kehitykselle perustuvaa innovaatio- ja yrittäjyysvetoista yhteiskuntaa*”. Itä-Suomen yliopisto (2014) lupaa strategiassaan ”*ratkaisuja maailmanlaajuisiin haasteisiin*” joiksi määritellään esimerkiksi ympäristön muutos sekä luonnonvarojen riittävyys. Oulun yliopisto (2016) kuvaa puolestaan tuottavansa ”*uutta tietoa kestävämmän [...] maailman rakentamiseksi*”. Vuonna 2017 lanseerattu kansainvälinen yliopistojen YK:n kestävä kehityksen tavoitteita yliopistoissa edistävä sitoumus *SDG Accord* voidaan nähdä yhdeksi yliopistojen toimintaa ohjaavaksi dokumentiksi. Siihen on sitoutunut tammikuuhun 2019 mennessä noin yhdeksänkymmentä koulutusinstituutiota. Vuoden 2019 alkuun mennessä Aalto-yliopisto on ainoa

suomalainen sitoumuksen allekirjoittanut korkeakoulu. (EAUC 2018; SDG Accord 2018.)

### 3.2 Kestävyyden tavoitteen toteutuminen korkeakoulutuksessa

Sterling (2013, 23) peräänkuuluttaa korkeakouluja asettamaan kestävyyden koulutuksen keskeiseksi lähtökohdaksi ja sitoutumaan kestävyYTEEN koko organisaation tasolla. Hänen mukaansa kestävyYTEEN tavoitteluun korkeakoulutuksessa eivät riitä muutokset ope-tussisällöissä, vaan tarvitaan myös organisaation oppimista, jotta kestävyYTEEN voidaan edistää riittävän vahvasti korkeakoulutuksessa (Sterling 2013, 28). Sterlingin (2013, 28) mukaan aikamme globaalit muutokset edellyttävät uutta ajattelua ja siksi kestävyys kor-keakoulutuksessa tarkoittaa transformatiivisuuden ja kriittisen tutkimuksen ottamista koulutuksen lähtökohdaksi.

Sterling (2013, 31–34) on jäsentänyt kestävyYTEEN tavoittelun eri tasoja korkeakouluope-tuksessa kolmen käsitteen kautta: opetuksessa voidaan pyrkiä tekemään paremmin niitä asioita, joita on jo aiemmin tehty, jolloin Sterling kuvaa lähtökohtaa mukautuvaksi (*conformative*), tehdä olemassa olevan ajattelun tai tieteellisen paradigman sisällä uu-denlaisia asioita, jolloin lähtökohta on Sterlingin jaottelun mukaan uudistava (*reforma-tive*) tai pyrkiä muuttamaan tietämisen tapoja ja tarkastelemaan ilmiötä paradigmojen tasolla, jolloin lähtökohtana on tietämisen perustavanlaatuinen muutos (*transformative*). Andrew Bieler ja Marcia McKenzie (2017) ovat tutkineet kanadalaisten korkeakoulu-tuksen strategioissa ilmenevää kestävyYTEEN. Bieler ja McKenzie jäsensivät tutkimukses-saan korkeakoulujen kestävyYTEEN institutionaalisella tasolla Sterlingin jaottelua mukail-len kuvaamalla eri tasoja seuraavin käsittein: sopeutuva (*accomodative*), uudistava (*re-formative*), edistyksellinen (*progressive*) ja muuttava (*transformative*). Tutkimukses-saan he eivät tunnistanee yliopistoja, jotka olisivat edistäneet kestävyYTEEN Sterlingin pe-räänkuuluttaman syvän institutionaalisen muutoksen tavoin, mutta osassa tarkastelluista korkeakouluista he arvioivat kestävyYTEEN ilmenevän strategioissa edistyksellisellä ta-valla, mikä tarkoitti korkeakoulun koko toimintaan ulottuvaa kestävyYTEEN ja kestävyYTEEN tavoitteiden, arvojen tai siihen liittyvien toimenpiteiden syvällistä tarkastelua. Lähes puolessa tutkimuksessa tarkasteltuja korkeakouluja sitoutuneisuuden taso jäi kuitenkin vähäiseksi. (Bieler & McKenzie 2017.)

Vaikka kestävyyttä kyettiin edistämään DESD:n aikana, on kestävyiden tavoitteiden ja koulutuksen käytänteiden välillä arvioitu vallitsevan yhä kuilu (esim. Sterling 2013, 22; Sterling & Maxey 2013, 5). Sterling (2013, 30–31) arvioi esteiksi kestävyiden ja korkeakoulutuksen muiden tavoitteiden ristiriitaisuuden, yliopistojen toiminnan rakenteet, tieteenalojen kapea-alaisuuden, riittämättömät resurssit ja puutteellisen tiedon. Gerald Dawe, Rolf Jucker & Stephen Martin (2005, 28) kuvaavat syiksi liian täyden opetus-suunnitelman, kestävyiden näkemisen epärelevanttina ja epäsovellettavana alan opetukseen sekä henkilökunnan tiedon ja osaamisen puutteen. Paula Jones, David Selby ja Stephen Sterling (2010, 4–5) kuvaavat kestävyiden tavoitteiden herättäneen Englannissa 2000-luvun alussa kritiikkiä, sillä ne koettiin tieteenalojen ulkopuolelta tulevana ja yliopistojen vapautta uhkaavana. Myös myöhemmässä tutkimuksessa (esim. Hooey, Mason & Tripplett 2017, 284–285; Wolff ym. 2017) on kuvattu monialaisen kestävyiden kysymyksen olevan akateemisiin kapeisiin tieteenaloihin vaikeasti sovitettava.

On esitetty myös arvioita, että kestävyiden tavoitteen edistämisen vaikeus johtuu kestävyiden ristiriitaisuudesta suhteessa yhteiskunnan vallitsevaan uusliberalistiseen ilmapii-riin (Sterling 2013, 31; Wolff ym. 2017). Korkeakoulutuksessa yhteiskunnan uusliberalistisen ilmapii-riin on esitetty tulevan näkyväksi esimerkiksi puheessa osaamisesta pääomana ja korostamalla korkeakoulutuksen yhteyttä työelämään (Rizvi & Lingard 2011, 12; Ylöstalo 2014) ja merkitystä kansalliselle kilpailukyvyille (Rizvi & Lingard 2010, 3). Tämän seurauksena kestävyiden reformistiset merkitykset koulutuksessa korostuvat (vrt. Berryman & Sauvé 2016).

Markkinoiden logiikan on arvioitu korostuneen myös suomalaisissa yliopistoissa (esim. Brunila & Hannukainen 2017; Ylöstalo 2014). Päivi Naskali (2010, 267) arvioi, että managerialistisessa yliopisto-opetuksessa korostuu sovellettavuus teoreettisuuden kustannuksella. Tämä voi vaikuttaa myös siihen, miten kestävyttä korkeakoulutuksessa käsitellään. Suomalaista tiedepolitiikkaa tarkastelleet Antti Hautamäki ja Pirjo Ståhle (2012) ovat huolissaan, että yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus rajautuu liikaa innovaatiopolitiikan moottoriksi laajempien yhteiskunnallisten kysymysten sijaan. Suomalaisen korkeakoulutuksen kykyä reagoida ekologiseen kriisiin tutkinut kauppatieteiden tohtori Toni Ruuska (2017, 152–153) esittää väitöskirjassaan suomalaisen koulutuspolitiikan legitimoivan ja asettavan korkeakoulujen tavoitteeksi kapitalistisen talousjär-

jestelmän uusintamisen, mikä Ruuskan mukaan tarkoittaa välillisesti myös sitä, että korkeakoulutus toimii ympäristöongelmien aiheuttajana sen sijaan, että se toimisi niiden ratkaisijana.

Kestävyyden ja koulutuksen käytäntöjen välillä vallitsevaa kuilua voi myös tarkastella erilaisten koulutuksen tavoitteiden yhteensovittamisen kannalta. Koulutuspolitiikan tutkijoiden Fazal Rizvin ja Bob Lingardin (2011, 8-9) mukaan korkeakoulutuksessa vallitsee politiikan julkilausuttujen tavoitteiden ja koulutuksen käytäntöjen tasolla monia risteviä ja vastakohtaisia tavoitteita. Koulutuksen käytännöissä näitä tavoitteita sovitetaan yhteen muodostelmiksi, joissa ristiriitaisuudet ovat yhä läsnä (Rizvi & Lingard 2010, 6, 2011, 8). Näin kestävyys on mahdollista asettaa koulutuksen tavoitteeksi, vaikka samaan aikaan muiden tavoitteiden saavuttamiselle annetaan suurempi painoarvo (Rizvi & Lingard 2011, 8–10). McKenzie, Bieler ja McNeil (2015) arvioivat uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaikuttavan siihen, millaisia merkityksiä kestävyys kytkeytyy koulutuksessa. Analysoidessaan kanadalaisten korkeakoulujen kestävyttä käsitteleviä politiikkadokumentteja McKenzie ym. (2015, 329–331) havaitsivat, että kestävyys ulottuvuudet (ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen) tulivat esitettyksi vailla hierarkioita ja arvioivat uusliberalistisen ilmapiirin vaikuttavan siihen, miten kestävyttä tulkitaan. McKenzie ym. (2015, 330) arvioivat kestävyys tulevan hyväksytyksi politiikan tavoitteeksi, koska joustavuudessaan se ei ole konfliktissa taloudellisten ja poliittisten tavoitteiden kanssa. Julkilausutuista tavoitteista huolimatta kestävyys tavoite ei siis nouse korkeakoulupolitiikan tavoitteista tärkeimpien joukkoon.

Kuten laajemmin yhteiskunnassa ja koulutuksessa, myös korkeakoulutuksessa kestävyys siis rakentuu merkityksiltään avoimeksi. Weisserin (2017, 1077) mukaan korkeakoulutuksessa kestävyydelle esitetään monia erilaisia määritelmiä, ja käytetyt määritelmät voivat olla teoreettiselta perustaltaan heikkoja. Toisaalta kestävyys käsitettä hyödynnetään laajasti eri tieteenaloilla (Langhelle 2017, 181). Kestävyys käsitteen on nähty mahdollistavan eri tieteenaloille sopivat tulkinnat ympäristö- ja sosiaalisista ongelmista ja niiden ratkaisuista. Samalla kuitenkin riskinä voi nähdä, että mitkä vain ratkaisut voidaan nimetä kestävyttä edistäviksi (vrt. Kopnina 2014, 7508; Stevenson 2013, 150).

### 3.3 Kestävyyden ja tieteenalojen opetuksen yhteen sovittaminen

Opetusministeriö esitti vuonna 2006, että kaikkien opiskelijoiden tulisi korkeakouluissa oppia kestävästä kehityksestä ”*liitettynä kunkin tutkinnon erityisosaamiseen*” (opetusministeriö 2006, 43). Kestävyyden liittämistä opetukseen on kuvattu erilaisin käsittein. Käytän tässä tutkielmassa kestäävyyden liittämisestä opetukseen käsitettä integrointi. Kun poliittisissa dokumenteissa puhutaan kestäävyyden liittämisestä tai integroinnista koulutukseen, ei aina tehdä eroa, tarkoitetaanko tällä kestäävyyden tavoittelun ottamista koulutuksen perustavaksi lähtökohdaksi, kestäävyyden liittämistä yhtenä osana koulutuksen tavoitteisiin, lisäämistä opetusohjelmaan erillisinä kursseina vai sisällyttämistä näkökulmana yksittäisiin kursseihin. Toisinaan integrointia määritellään tarkemmin. Esimerkiksi DESD:n tavoitteissa integroinnin kuvattiin tarkoittavan kestäävyyden tuomista osaksi koko opetussuunnitelmaa monialaisena ja holistisena aiheena (Jones, Selby & Sterling 2010, 2). Alex Ryan ja Debby Cotton (2013) näkevät kestäävyyden onnistuneen integroinnin edellytyksenä sopeutumisen tieteenalan opetuksellisiin ja sisällöllisiin näkökulmiin. Tässä tutkielmassa puhun integroinnista tarkoittaen kestäävyyden tai ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien käsittelyä opetuksessa jonkin tieteenalan, koulutusohjelman tai kurssin sisältöihin sovitettuna.

Ryan ja Cotton (2013) kuvaavat kestäävyyden edistämistä hitaaksi prosessiksi, jossa onnistuminen edellyttää kestäävyyden tarkastelua tieteenalan käsitteistä ja pedagogiikasta lähtien. Tieteenalat eroavat filosofisilta lähtökohdiltaan, eivätkä kestävälle koulutukselle ehdotetut pedagogiset ratkaisut sovi Ryanin ja Cottonin kaikille aloille. Näille heikosti kestävyyttä vastaanottaville aloille Ryan ja Cotton ehdottavat lähtökohdaksi kestäävyyden teemojen käsittelyä esimerkiksi työelämässä tarvittavien taitojen näkökulmasta. (Ryan & Cotton 2013.) Toisaalta kestäävyyden integroinnissa on tunnistettu esteitä, jotka ovat lähtöisin opettajien asenteista. Debby Cotton ja Jennifer Winter (2010, 43–44) kuvaavat kestävyteen liittyvien arvojen kytkemisen opettamiseen herättäneen pelkoa indoktrinaatiosta, eli pyrkimyksestä syöttää näitä arvoja opiskelijoille. Neutraliteettiin pyrkimisen sijaan Cottonin ja Winterin mukaan on kuitenkin mahdollista hyödyntää opetuksessa keinoja, jotka mahdollistavat myös arvojen ja poliittisten näkökantojen tarkastelun ilman indoktrinaatioon sortumista (Cotton & Winter 2010, 43–44). Belinda Christie, Kelly Miller, Raylene Cooke ja John White (2015, 677–679) ovat tunnistaneeet opettajina toimivien kestävä kehityksen opetukseen liittyvissä asenteissa alakohtaisia eroja. Heidän mukaansa luovilla aloilla kestävyteen suhtauduttiin positiivisimmin, ja

kriittisimmin luonnontieteissä ja tekniikan alalla (*sciences*, pois lukien kuitenkin ympäristöön suoraan liittyvät tieteenalat). Yksi selitys asenne-eroihin on alojen epistemologisissa lähtökohdissa, sillä tarkkoja määrittelyjä kaihtava ja monialaisuutta edellyttävä kestävyys sopii aiheena paremmin yhteen epistemologisesti läheisten luovien alojen kuin luonnontieteiden kanssa. Christie ym. kuvaavat, että kestävyiden ja tieteenalan sisältöjen yhteen sovittaminen edellyttää alan tutkijoiden kohtaamista tavalla, joka huomioi kyseisen tieteenalan maailmankuvan. (Christie ym. 2015, 677–679.)

Integroinnin voi nähdä keinona lisätä alan vastaanottavuutta kestävyyskysymysten käsittelyyn. Kuten Ryan ja Cotton (2013) sekä Christie ym. (2015) kuvaavat, vastaanottavuutta voi lisätä käsittelemällä kestävyttä tieteenalan kannalta relevanteista näkökulmista. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millä tavalla kestävyiden ja tieteenalan sisältöjen yhteen sovittaminen tapahtuu. Wolff esittää väitöskirjassaan ympäristökasvatukseen liittyen, ettei integrointi riitä. Hän näkee integroinnin johtavan ympäristökysymyksen asettamiseen vähemmän tärkeään asemaan, ja kysyy, eikö ihmisen kyky elää maapallolla tulisi nähdä kaikkein tärkeimpänä kysymyksenä. (Wolff 2011, 329.) Myös Sterling (2013, 32–34) näkee riittämättömänä kestävyiden liittämisen opetukseen ilman sen vallitsevien lähtökohtien ja normien tarkastelua ja peräänkuuluttaa kestävyiden ottamista opetuksen lähtökohdaksi.

Stevenson (2006, 2007, 2013) arvioi kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen tavoitteita koskevien määrittelyjen sivuuttavan kysymyksen siitä, miten tavoitteet voidaan sovittaa koulutuksen käytäntöihin. Hän tarkastelee kestävyttä koulutuksessa korkeakoulutusta alemmilla koulutusasteilla, mutta hänen analyysinsä kestävyiden yhteen sovittamisesta opetuksen käytäntöihin on sovellettavissa myös korkeakoulutukseen. Stevensonin (2007, 2013) mukaan opettajan oletukset, arvot ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten kestävyys ja muut koulutuspolitiikan tavoitteet tulkitaan opetuksen käytännöissä. Yhteen sovittamiseen liittyy tilannekohtaisia tulkintoja ja ratkaisuja, jotka ulkopuolelta tarkasteltuna voivat näyttäytyä kestävyiden ulossulkemisena, mutta opettajana toimivalle pyrkimyksenä toimia tilanteessa parhaansa mukaan opetustilanteen lukuisat elementit huomioiden (Kennedy 2004; myös Stevenson 2007, 273). Stevenson (Stevenson 2007, 2013) esittääkin, että tavoitteiden ja käytäntöjen välinen kuilu voitaisiin ylittää huomioimalla paremmin opettajien lähtökohdat ja pyrkimällä ymmärtämään paremmin opetuksen käytäntöjä.

### 3.4 Poliittisuus, tunteet ja ristiriidat kestävyiden opetuksessa

Kestävyiden voi nähdä olevan opetuksessa erityinen aihe, sillä kestävyiden tuominen opetustilanteeseen voi edellyttää aiheen lähestymistä monialaisuutta hyödyntäen ja ilmiöiden tarkastelua tieteenalan kannalta uudella tavalla tai arvojen, etiikan sekä ilmiöiden poliittisuuden tuomista osaksi opetusta. Sund (2016) on tarkastellut lukio-opettajien tapaa lähestyä opetuksessaan globaaliin kestävyteen liittyviä kysymyksiä. Hän kuvaa opettajien tavan tarkastella globaalia kestävyttä opetuksessa osoittaneen paitsi syvää ymmärrystä aiheesta, myös taitoa tuoda opettajille tärkeät näkökulmat opetukseen käytännössä. Aiheen opettaminen näyttäytyi Sundin (2016) mukaan syvää osaamista vaativana.

Kestävyttä koulutuksessa tutkineet Katrien Van Poeck ja Leif Östman (2018) esittävät, että kestävyteen liittyvät ristiriidat ja epävarmuudet kannattaa tuoda osaksi opetusta. Van Poeck ja Östman tarkastelivat tutkimuksessaan opetustilanteita havainnoimalla sitä, miten poliittisuutta tuotiin opetustilanteisiin. Van Poeck ja Östman näyttivät, kuinka poliittisuutta ja ristiriitoja voi opetustilanteessa hyödyntää ja mahdollistaa opiskelijoille heidän omien ajatustensa poliittisuuden tunnistamisen. Kestävyiden eri näkökulmia ja aiheen poliittisuutta oli mahdollista tuoda esiin opetuksessa hyödyntämällä opiskelijoiden välistä keskustelua ja auttamalla opiskelijoita tunnistamaan kestävyteen liittyviä vastakohtaisuuksia. (Van Poeck & Östman 2018.) Toisaalta Van Poeck & Östman (2018) toteavat, että opettaja saattaa toiminnallaan myös esittää tietyt ratkaisut oikeina ja estää poliittisen, eriäviin mielipiteisiin pohjautuvan keskustelun. Myös Sund (2016) esittää lukio-opettajien haastatteluihin perustuvan tutkimuksensa tulosten perusteella, että poliittisuus sekä toisaalta kestävyteen liittyvä tunteiden ulottuvuus ovat elementtejä, jotka opetukseen kannattaa tuoda. Sund (2016) peräänkuuluttaa Van Poeckin ja Östmanin tavoin poliittisuuden hyödyntämistä opetuksessa tavalla, jossa tavoitteena on eri kestävyiden näkökulmien syvempi ymmärtäminen. Sundin (2016, 798–799) haastattelemat opettajat lähestyivät poliittisuutta myös toiminnan keinoin käsittelemällä opetuksessa vaikuttamista sekä toisaalta tuomalla ympäristöongelmien tarkasteluun toiminnallinen, muutoksen tavoittelun näkökulman.

Poliittisuuden tuomista opetukseen ovat jäsentäneet myös Jickling ja Wals (2008, 5), jotka pitävät tärkeänä, että kestävyteen liittyvät jännitteisyydet tuodaan opetuksessa

käsittelyyn. Jännitteisiksi aiheiksi sekä Jickling ja Wals (2008, 5) että Van Poeck ja Östman (2018, 7) kuvaavat näkökulmat, jotka liittyvät ympäristön, ihmisten ja talouden ulottuvuuksien yhteen sovittamiseen. Jickling ja Wals (2008) ehdottavat ympäristöajattelun ja kestävyysopetuksen lähtökohdaksi osallistavaa ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämistä tukevaa opetustapaa, jossa oppimisen lähtökohdaksi otetaan transformatiivinen, sosiokonstruktiivinen ajatus oppimisesta.

Kestävyttä ja transformatiivista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa painotetaan opiskelijälähtöisyyttä opetuksen tärkeänä lähtökohtana. Esimerkiksi Jickling ja Wals (2008) korostavat opiskelijan oman tiedonrakentamisen tukemista tiedonsiirron ja opettajälähtöisyyden sijaan. Opiskelijälähtöisyyden korostamisen on toisaalta arvioitu johtavan opiskelijoita miellyttävien aiheiden käsittelyn painottamiseen (Biesta 2013; Naskali 2010, 267–268). Sauvé ym. (2007) ovat tunnistaneeet YK:n UNESCO:n politiikkateksteissä muutoksen, jossa koulutuksesta puhumisen sijaan on alettu puhua oppimisesta. Opiskelijälähtöisyys esitetään kuitenkin kestävyysopettamisen yhteydessä usein keinoon vaikeiden asioiden käsittelylle. Wals ja Corcoran (2006, 106–107) korostavat, että kestävä kehityksen ristiriitojen ottaminen opetuksen lähtökohdaksi edellyttää opetuksen fasilitointia, joka huomioi ristiriitojen läsnäolon ja pyrkii hyödyntämään näitä ristiriitoja osana opetusta.

Opiskelijälähtöisyys ja kestävyysopetuksen tulkintojen moninaisuuden korostaminen sisältää kuitenkin riskin myös siitä, että kaikkia kestävyysopetuksen tulkintoja pidetään opetuksessa samanarvoisina. Wals (2010) on esittänyt kestävyysopetuksen liittyvien kysymysten kiireellisyyden ja toisaalta kestävyysopetuksen kytkeytyvän syvän osallistamisen ja demokraattisuuden tavoittelun olevan osittain ristiriidassa. Tietyn ajattelutavan opettamisen sijaan parempana lähtökohtana on silti nähty opiskelijan oman ajattelun kehittymisen tukeminen (esim. Jickling & Wals 2008; Wolff 2016, 199). Kuitenkin Kopnina (2014, 7498–7499) peräänkuuluttaa, että opetuksessa on voitava tuoda esiin, mitkä ovat kestävyysopetuksen suurimmat ongelmat ja tärkeimmät ratkaisut sen sijaan, että kaikki näkökulmat kestävyysopetuksen esitettäisiin yhtä arvokkaina. Myös tietoisuus opetuksessa vallitsevista näkökulmista ja piilevistä arvoista on tärkeää, sillä yhteiskunnan vallitsevat arvot vaikuttavat myös kestävyysopetuksen tulkintoihin marginalisoiden esimerkiksi ympäristölle vahvemman arvon antavia tulkintoja. (Kopnina 2014, 7498–7499.)



## 4 Tutkimustehtävä

Tutkimuskirjallisuuden perusteella kestävyydelle annetaan tilannekohtaisesti hyvinkin erilaisia merkityksiä. Se on toisaalta laaja, erilaisia merkityksiä yhteen kokoava käsite, toisaalta se voi saada tarkempia, esimerkiksi yhteiskunnan muutokseen radikaalisti tai reformistisesti suhtautuvia tulkintoja. Vahvana merkityksenä kestävyyyteen liittyy ajatus ympäristöongelmien ratkaisun sekä sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen yhtäaikaisen toteutumisen mahdollisuudesta.

Yliopistokoulutuksen kontekstissa kestävyys on tavoite, jota sovitetaan yhteen muiden korkeakoulutuksen tavoitteiden kanssa. Vaikka tavoitteita kestävyysintegroimiseksi korkeakouluopetukseen on asetettu pitkään, eivät nämä tavoitteet tutkimusten mukaan ole toteutuneet. Yhdeksi ongelmaksi on tunnistettu kestävyysintegroimisen tavoitteiden ja vallitsevan yhteiskunnan poliittis-taloudellisen ilmapiirin välinen ero. Kestävän kehityksen politiikkatekstien merkityksiä käsittelevässä tutkimuksessa on arvioitu, että kestävyys tulee koulutuksen kontekstissa tulkituksi reformistisesti.

Myös opetuksessa kestävyyyteen kytkeytyy erilaisia merkityksiä. Kun kestävyyttä integroidaan eri tieteenalojen opetukseen, tulevat kestävä koulutuksen tavoitteet ja kestävyysmerkitykset tulkituksi tilannekohtaisesti. Opetustilanteissa tehtyihin valintoihin vaikuttavat opettajana toimivan henkilön näkemykset kestävyydestä ja opettamisesta sekä hänen tulkintansa opetuksen kontekstina toimivasta tieteenalasta ja opiskelijoista. Nämä opetusta koskevat valinnat vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia merkityksiä kestävyys opetuksen käytännöissä kytkeytyy.

Tarkasteltaessa kestävyysintegroimisen koulutuksessa kytkeytyviä merkityksiä onkin kohdistettava katse paitsi politiikkateksteihin, myös yliopisto-opetuksen käytännöissä kestävyysintegroimisiin merkityksiin. Pidän näiden opetuksen käytännöissä rakentuvien merkitysten tarkastelua tärkeänä, sillä kuten Berryman ja Sauvé (2013, 141) esittävät, kieli ja diskurssit ovat yhteydessä toimintaan. Diskurssit vaikuttavat siihen, mikä tulee mahdolliseksi ja mitä toisaalta emme edes osaa kuvitella (vrt. Phillips & Jørgensen 2002, 6). Toisaalta huomion kiinnittäminen diskursseihin voi edesauttaa sitä, ettei vallitsevia, hegemonisessa asemassa olevia diskursseja toisteta sokeasti (Berryman & Sauvé 2013, 142).

Tarkastellakseni näitä kestävyyyteen kytkeytyviä merkityksiä suuntaan katseeni yhtäältä opettajina toimivien kestävyydelle antamiin merkityksiin, toisaalta siihen, miten opetusta koskevat valinnat kytkeytyvät kestävyiden merkitysten rakentumiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat ja opetusta kehittävät liittävät kestävyteen kuvatessaan sitä osana yliopisto-opetusta?
2. Millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat ja opetusta kehittävät liittävät opetusta koskeviin valintoihin?

Tutkimuskysymyksiin vastatakseni analysoin diskursiivisesti haastatteluaineistoa, jonka olen tuottanut yliopistossa kestävyyttä opettavia ja kestävyyyteen liittyvää opetusta kehittäviä haastatellen. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen aineiston tuottamisen sekä analyysin lähtökohtia ja toteutusta.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Kuvaan tässä luvussa tutkielman metodologisia lähtökohtia, aineistoa sekä analyysitapaa. Tutkielman aineistona on tuottamani haastatteluaineisto. Analysoin aineistoa hyödyntäen Ernesto Laclaun ja Chantal Mouffen diskurssiteoriaan pohjautuvaa lukutapaa, jossa huomio kiinnittyy merkityseroihin ja asioille annettavista merkityksistä käytäviin kamppailuihin (esim. Mikola & Häikiö 2014, 57). Aloitan luvun tarkastelemalla Laclaun ja Mouffen diskurssiteoriaa tutkimuksen metodologisena lähtökohtana. Diskursiivisen lähestymistavan tarkastelun jälkeen perustelen aineiston tuottamiseen liittyvät valintani, tarkastelen haastattelua merkitysten rakentumisen kontekstina. Luvun lopuksi kuvaan analyysiprosessin kulkua.

### 5.1 Diskursiivisuus tutkimuksen lähtökohtana

Jälkistrukturalistista poliittista teoriaa tutkinut David Howarth (2010) määrittää diskursin sosiaalista todellisuutta luovaksi merkitysjärjestelmäksi, jossa diskurssin osaset (esimerkiksi käsitteet) saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa. Laclaun ja Mouffen diskurssiteoriassa lähtökohtana on sosiaalisen todellisuuden rakentuminen diskursiivisena. Esimerkiksi instituutiot, kuten valtiot voidaan nähdä diskursseina, joiden merkitys on osittain pysähtynyt. (Howarth 2010.)

Perusteeni juuri tämän teorian valintaan on Laclaun ja Mouffen käsitys asioiden väistämättömästä poliittisuudesta sekä diskurssien näkeminen jatkuvassa liikkeessä olevina. Ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemista on kuvattu aiheena politisoituneena. Tällä tarkoitetaan, että se, mitä ongelmat ovat ja miten niitä pitäisi ratkaista, nousee poliittisten erimielisyyksien kohteeksi (Massa 2014, 13–15). Ihmisen toiminnan seurauksena syntyneiden ekologisten ongelmien aiheuttaman uhan voi myös nähdä muuttavan aiemmin itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä maailmasta (Helne ym. 2014, 17). Kestävyyden määrittelyn alueella merkityskamppailuja voidaan käydä esimerkiksi siitä, edellyttääkö kestävä kehitys talouskasvua vai ovatko ekologinen kestävyys ja talouskasvu tavoitteina ristiriidassa keskenään.

Laclaun ja Mouffen diskurssiteoria perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin. He näkevät sosiaaliset käytännöt kokonaan diskursiivisina. (Laclau & Mouffe 2001, 107; myös

Phillips & Jørgensen 2002, 34–35.) Tutkittaessa aihetta, joka on kuitenkin yhteydessä materiaaliseen todellisuuteen, on tärkeää tehdä ero diskursiivisesti rakentuneen sosiaalisen todellisuuden ja materiaalisen todellisuuden välillä. Sosiaalisen todellisuuden diskursiivisuus ei tarkoita, ettei todellisuutta diskurssien ulkopuolella olisi. (Laclau & Mouffe 2001, 108; Mikander 2016, 50; Phillips & Jørgensen 2002, 35). Ympäristöajatteluun sovellettuna tämän voi kuvata erottamalla maapallon ekosysteemeineen ja ihmisen tekemät tulkinnat siitä. Maapallo ekosysteemeineen on olemassa myös ilman ihmisen vaikutusta, mutta se, millaisia tulkintoja maapallosta, sen ekosysteemeistä ja toisaalta ihmisen elinympäristöistä tehdään, on sosiaalisissa prosesseissa rakentuvaa. Toisaalta diskursseilla on myös vaikutus materiaaliseen maailmaan, sillä sosiaalisessa todellisuudessa rakentuu myös se, millä tavalla ihminen on suhteessa ympäristöönsä, ja konkreettisesti esimerkiksi neuvottelu siitä, millaisia toimia ilmastokriisin ratkaisemiseksi kyetään tekemään. (Vrt. Dryzek 2013, 12–13; Hukkinen 2008, 152; Laclau & Mouffe 2001, 108; Phillips & Jørgensen 2002, 9.) Toisaalta diskurssit eivät ole vain kielellisiä vaan ihmisen toiminta, kuten teot luonnon suojelemiseksi tai hyödyntämiseksi, voidaan nähdä diskurssiin kuuluvina (vrt. Phillips & Jørgensen 2002, 50).

Laclaun ja Mouffen diskurssiteoria on lähtökohdiltaan poststrukturalistinen. Diskurssiteoriaa tarkastelleet Louise Phillips ja Marianne Jørgensen (2002, 6) kuvaavat poststrukturalistiselle ajattelulle keskeisenä piirteenä merkitysten näkemisen koko ajan liikkeessä olevana erona strukturalismiin, jossa sanan tai muun merkitsijän merkitys nähdään pysyvänä. Laclaun ja Mouffen ajattelua tutkineen Emilia Palosen (2008, 213) mukaan Laclaun ajattelussa lähtökohtana oli sellaistenkin rakenteiden kyseenalaistaminen, jotka näemme usein pysyviksi. Esimerkiksi yleensä pysyväksi mielletty yhteiskunta nähdään epävakana, jatkuvasti sosiaalisissa prosesseissa artikulaatioiden kautta yhä uudestaan ja uudestaan tuotettuna. (Phillips & Jørgensen 2002, 38–40). Sitä, kuinka jatkuvasti tuotamme sosiaalisen todellisuuden tietyllä tavalla ja rajaamme ulos toisenlaiset tulkinnat, kuvataan poliittisuuden käsitteellä. Tällä tavoin ymmärretyllä poliittisuudella on keskeinen asema Laclaun ja Mouffen ajattelussa. (Bengtsson & Östman 2013; Phillips & Jørgensen 2002, 36.)

Laclaun ja Mouffen diskurssiteoriaa on kuvattu postmarxilaiseksi (esim. Howarth 2010; Palonen 2008, 210). Howarthin (2010) mukaan teoria hylkää Marxin ajatuksen yhteiskunnallisten rakenteiden kuten luokan pysyvyydestä. Pysyvyyden sijaan diskurssiteoriassa myös hegemonisen aseman saaneet, hetkellisesti pysähtyneet merkitykset nähdään

diskursiivisina ja artikulaatiokäytännöissä rakentuvina (Howarth 2010). Diskurssiteoriaa valtiollisten opetussuunnitelmatekstien analysointiin soveltaneet Antti Saari, Tuomas Tervasmäki ja Veli-Matti Värri (2017, 85) kuvaavat diskurssiteorian mahdollistavan diskursseissa vaikuttavien ideologisten jännitteiden analysoinnin. Diskurssiteorian hyödyntäminen mahdollistaa diskursiivisten avaumien, eli erilaisten määrittelykamppailujen ja tulkintojen erojen tarkastelun (Mikola & Häikiö 2014, 57).

Poliittiset diskurssit pyrkivät myös vakiinnuttamaan itsensä, eli tekemään itsestään hegemonisia ylittämällä niiden kanssa kilpailevat diskurssit (Saari ym. 2017, 86). Tämä hegemonisuus tarkoittaa diskurssiteoriassa merkitysten liikkeessä olemisen pysähtymistä, kun diskurssin merkitykset hetkellisesti vakiintuvat ja näyttäytyvät luonnollisina (Saari ym. 2017, 86; Phillips & Jørgensen 2002, 47). Tämä luonnollisuus voidaan saada aikaan hegemonisen intervention avulla, jossa kamppailevat merkitykset pyritään muuntamaan yksiselitteisiksi (Phillips & Jørgensen 2002, 48). Kuitenkin hegemonisen aseman saanut diskurssikin voidaan uudelleen kyseenalaistaa, jolloin se menettää hegemonisen asemansa (Bengtsson & Östman 2013, 482–483). Hegemonialla Laclau tarkoittaa sekä poliittisia diskursseja yhteisöjä ylläpitäviä prosesseja että näissä prosesseissa muodostuvaa merkityksiä luovaa käsitejärjestelmää (Palonen 2008, 213).

Palonen (2008, 215) kuvaa diskurssiteoriassa diskurssin olevan “joukko osasia, jotka ovat liittyneet yhteen ja joilla on raja”. Laclau ja Mouffe kuvaavat tämän yhteenliittymisen, tai osasten välisten suhteiden tuottavan osasille identiteettejä, eli tietynlaisia merkityksiä. Osasten yhteenliittymistä ja merkityksen antoa he kuvaavat käsitteellä artikulaatiokäytäntö (articulatory practice). (Laclau & Mouffe 2001, 105; Mikola & Häikiö 2014, 62–63.) Rajan käsite on diskurssiteoriassa keskeinen. Diskursseja tuotetaan paitsi tuottamalla artikulaatiokäytännöissä merkityksiä, myös asettamalla diskurssille rajat, eli määrittelemällä, mikä ei kuulu diskurssiin. Diskurssit ovat Laclau ajattelussa olemassa vain jatkuvan uudelleen tuottamisen kautta (Palonen 2008, 215). Laclau ja Mouffen ajattelussa diskursseja ei koskaan ole olemassa vain yksi, vaan kaikki artikulaatiot nähdään liikkeessä olevina ja sosiaalinen todellisuus näistä useista keskenään kilpailevista diskursseista rakentuvana (Phillips & Jørgensen 2002, 38). Osa diskursseista voi olla olemassa ilman, että niiden välille rakentuu vastakohtaisuutta. Diskurssit voivat kuitenkin sisältää myös merkityksiä, joiden yhtäaikaista läsnäoloa ei ole mahdollista. Tällaisten diskurssien välille rakentuva kamppailu saa aikaan merkitysten jatkuvan liikkeessäolon (vrt. Phillips & Jørgensen 2002, 41).

Diskurssit koostuvat siis osasista, esimerkiksi käsitteistä. Näistä diskurssin osasista osalla on diskurssia ylläpitävä voima. Tällaiset osaset Laclau on nimennyt Lacanin psykoanalyttisesta teoriasta lainaamansa käsitteen mukaisesti kiinnekohdiksi (Palonen 2008, 216). Näillä kiinnekohdillakaan ei ole pysyvää merkitystä, vaan niiden merkitys on muuttuva. Silti niillä on kyky antaa diskurssille “muotoa ja kiinnittyneisyyttä” (Palonen 2008, 216). Laclau ja Mouffen diskurssiteoriaa politiikkaprosessien analyysissä tarkastelleet Elina Mikola ja Liisa Häikiö (2014, 64) käyttävät kiinnekohdasta käsitettä solmukohta ja kuvaavat sen olevan diskurssin tiivistymä, jossa lukuisat elementit kohtaavat. He kuvaavat näiden solmukohtien muodostuvan vastakkaisia tulkintoja sisältävien asioiden yhteyteen, kohtiin, joissa toimijat pyrkivät vakiinnuttamaan oman tulkintansa hallitsevaksi tulkinnaksi (Mikola & Häikiö 2014, 64).

Tyhjän merkitsijän käsitteellä Laclau tarkoittaa sitä prosessia, jossa kilpailevien merkitysten kautta käsite "tyhjenee" merkityksestä (Palonen 2008, 216). Tyhjien merkitsijöiden avulla on mahdollista rakentaa yhteisyyttä sellaistenkin ryhmien tai ajattelutapojen välille, joiden välille ei muuten rakentuisi yhteisyyttä. Tyhjiä merkitsijöitä voidaan hyödyntää yhteisyyden rakentamiseksi ja esimerkiksi kansalaisuuden eri tulkintojen (Saari ym. 2017, 87) tai poliittisten ryhmittymien välisten näkemyserojen (Palonen 2008, 216) ylittämiseksi. Tyhjiä merkitsijöitä, kuten kestävä kehitys saatetaan myös käyttää oman argumentoinnin tukena antamalla sille tilannekohtaisia määrittelyjä, kuten Mikola ja Häikiö (2014, 72–73) osoittavat päästökaupan politiikkaprosesseissa tapahtuneen. Kun merkityksistä käydään kamppailua, käytetään myös kelluvan merkitsijän käsitettä (Palonen 2008, 216–217).

Tarkastelen vielä lopuksi, miten ohjaavina diskurssit nähdään Laclau ja Mouffen diskurssiteoriassa. Diskurssiteoriaa on Jørgensenin & Phillipsin (2002, 54–57) mukaan kritisoitu siitä, että kaikki diskurssit asettuvat yhtä paljon mahdollisiksi. Vaikka tämä ei Jørgensenin ja Phillipsin mukaan pidä täysin paikkaansa, ehdottavat he selkeyttävää käsitettä, diskurssin järjestys (*order of discourse*) kuvaamaan sitä, kuinka mikä tahansa ei ole mahdollista, vaan käytännössä merkityksistä kilpailevat tietyt diskurssit (Phillips & Jørgensen 2002, 54–57). Howarth kuvaa muutoksen mahdollisuutta tekemällä eron diskurssin sisällä toimivan subjektiviteetin sekä poliittisen subjektiviteetin välille. Haastamalla diskursseja poliittisen subjektiviteetin on mahdollista pakottaa liikkeeseen hege-

moniseen asemaan pysähtyneitäkin diskursseja. (Howarth 2010, 314.) Myös diskurssi-analyysin avulla pyritään osoittamaan vakiintuneiden merkitysten poliittinen tausta (Phillips & Jørgensen 2002, 48–49).

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan aineiston tuottamista ja analyysia haluan tuoda esiin vielä yhden teoreettisen näkökulman, joka on ohjannut analyysia. Kysyessäni haastattelussa yliopistossa opettavilta kestävyysopettamisesta, ei analyysin kohteena ole vain haastateltavien kestävyydelle antamat merkitykset, vaan haastateltavien kuvaamat käytännön ratkaisut, joiden avulla kestävyyttä pyritään sovittamaan eri alojen opetukseen. Kuten aiemmin olen kuvannut, opettajina toimivat sovittavat tilannekohtaisten tulkintojen avulla kestävyysopettamisen merkityksiä ja koulutuspolitiikan tavoitteita opetuksen käytäntöihin (vrt. Stevenson 2007, 2013). Inspiraationani opetustilanteita käsittelevien katkelmien analyysissa onkin ollut Laclau ja Mouffin diskurssianalyysin lisäksi myös tämä ajatus yhteen sovittamisesta ja sen seurauksena rakentuvista muodostelmista, jossa eri tavoitteet on tuotu yhteen ristiriitaisuuksineen (vrt. Rizvi & Lingard 2011). Opetustilanteissa yhteen sovittamisen palapeliin liittyy julkilausuttujen tavoitteiden, diskurssien, suunniteltujen opetussisältöjen ja käytettävissä olevien opetusmateriaalien lisäksi opetustilanteissa läsnä olevien henkilöiden vuorovaikutus ja esimerkiksi oletukset toistensa ajattelusta (vrt. Stevenson 2007, 2013).

## 5.2 Aineiston tuottaminen

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdessä suomalaisessa yliopistossa opetus- ja tutkimushenkilökuntaa sekä kestävä opetuksen kehittämisen parissa työskentelevää henkilökuntaa haastatellen tuotetusta aineistosta: yhdestä ryhmäkeskustelusta sekä neljästä yksilöhaastattelusta. Pidin haastattelut huhti- ja toukokuussa 2018. Mahdollisuuden ryhmäkeskustelun pitämiseen sain, kun yliopisto, jonka henkilökuntaa haastattelin, järjesti kestävä opetusta käsittelevän tilaisuuden. Pidin tilaisuudessa työpajan tutkijakollegani kanssa siten, että keskustelu videoitiin. Ryhmäkeskusteluun osallistui myös kestävä opetuksen tukitehtävissä työskenteleviä, jotka toimivat hyvin läheisesti opetus- ja tutkimushenkilökunnan tukena. He toimivat keskeisessä roolissa työpajan keskustelujen rakentamisessa, joten sisällytin aineistoon työpajassa tuotetun aineiston kaikkien henkilökuntaan kuuluvien osallistujien osalta. Rajasin yksilöhaastatteluun kutsuttavat henkilöt professoreihin ja lehtoreihin, jotta pääsisin haastattelemaan henkilöitä, joilla voi olettaa

olevan muissa työsuhteissa olevia enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia opetuksensa sisältöihin.

Yksilöhaastatteluihin kutsuttujen opetuksen sisältöihin kuului yhtenä aiheena kestävyys tai ympäristönäkökulmat. Valitsin haastateltavat tutkimustehtäväni perusteella. En halunnut tietoa, millaisia merkityksiä kestävyYTEEN liitetään koko yliopistossa, vaan kiinnostukseni kohdistui siihen, millaisia merkityksiä kestävyYTEEN ja sen opettamiseen kytkeytyy, kun kestävyYTEÄ sovitetaan eri tieteenalojen opetukseen. Käytännössä haastateltavista moni kuvasi kestävyYTEÄ keskeisenä aiheena omassa opetuksessa, jopa opetuksen perustana. Koen kohdanneeni ihmisiä, joilla oli syväallinen ymmärrys kestävyYTEestä oman alansa tai tutkimuksensa näkökulmasta. Toisaalta osa kuvasi kestävyYTEÄ omaan tieteenalaansa tiukasti kiinnittyneestä näkökulmasta. Tuotetun aineiston perusteella arvioin haastateltavien valinnan tavoitteen toteutuneen. Sain haastateltavaksi henkilöitä, jotka tarkastelevat kestävyYTEÄ johonkin toiseen aiheeseen tai tieteenalaan liitettynä, ja aineistosta muodostui näiltä osin rikas.

Pyysin suosituksia haastateltaviksi yliopistossa kestävyYDEN parissa työskentelevältä professorilta sekä kysymällä myös haastateltaviltani suosituksia muista kestävyYTEÄ tieteenalallaan opettavista. Tämän perustella kutsuin haastateltavia osallistumaan tutkimukseen. Yksilöhaastatteluihin osallistuneet edustavat yliopiston eri tieteenaloja. Yksilöhaastatteluissa haastattelin kolmea naista ja yhtä miestä. Heistä kaikki toimivat professorin tehtävässä. Työsuhteen pituus tässä yliopistossa vaihteli neljän ja kymmenen vuoden välillä, ja kaikilla oli lukuisten vuosien opetuskokemus sekä pitkä kokemus kestävyYDEN näkökulmien opettamisesta. Haastatteluista kolme pidettiin yliopiston tiloissa, haastateltavien työhuoneissa tai työhuoneen läheisyydessä sijaitsevilla rauhallisilla muilla huoneilla. Yksi haastattelu toteutettiin videopuheluna. Ryhmäkeskusteluun oli avoin kutsu. Ryhmäkeskusteluun osallistui viisi opetus- ja tutkimustehtävissä toimivaa henkilöä, neljä yliopiston opetuksen ja tutkimuksen tukipalveluihin kuuluvaa henkilöä ja yksi pian maisteriksi valmistumassa oleva opiskelija. Opiskelija asettui tilaisuudessa pääasiassa kuuntelijan rooliin. Koska olen rajannut näkökulman opetus- ja tutkimushenkilökunnan sekä kestäväYDEN opetuksen tukitehtävissä työskentelevien kestävyYTEEN kytkevien merkitysten tutkimiseen, rajaan analyysissa opiskelijan pitämän yhden puheenvuoron analyysin ulkopuolelle. Opiskelijan läsnäololla on kuitenkin voinut olla vaikutus haastattelun kulkuun, joskin analyysia tehdessäni olen arvioinut tämän vähäiseksi, sillä keskustelu esimerkiksi yliopisto-opetuksen käytännöistä oli paikoitellen hyvin kriittistä.



Ryhmäkeskusteluun osallistuneista opetuksen ja tutkimuksen tukitehtävissä työskentelevistä moni työskenteli läheisesti opetuksen parissa, yksi myös opetti. Toisaalta osa yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökuntaan kuuluvista työskenteli myös kestävästi opetuksen edistämisen eteen. Näin opetus- ja tutkimushenkilökunnan ja opetuksen ja tutkimuksen tuen parissa toimivan henkilökunnan välille ei muodostunut ryhmäkeskustelussa kategorisia eroja. Aineiston analyysissä olen painottanut niiden puheenvuorojen tarkastelua, joissa keskustellaan opettamisesta ja kestävyyskykyjen kytkettävien merkitysten osalta nimenomaan opetustehtävissä työskentelevien kestävyydelle antamia merkityksiä. Siten joidenkin opetuksen ja tutkimuksen tukitehtävissä työskentelevien puheenvuorojen merkitys jää analyysissä pienemmäksi kuin sellaisten keskusteluun osallistuneiden, jotka opettivat.

Haastatteluaineisto koostuu siis yhteensä yhdeksän opetus- ja tutkimustehtävissä toimivan sekä neljän opetuksen ja tutkimuksen tukipalveluiden henkilön haastattelusta. Haastattelut toteutettiin suomen kielellä, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin englanniksi. Kaikkiaan haastateltavista kolme on miehiä, kymmenen naisia. En pystynyt kontrolloimaan haastateltujen sukupuolijakaumaa, sillä siihen vaikutti, ketkä vastasivat haastattelukutsuun, ja ketkä osallistuivat keskustelutilaisuuteen. Haastateltavien määrä, 13, on perusteltu, sillä laajempaa aineistoa ei pro gradu -tutkielman puitteissa olisi voinut analysoida riittävän syvällisesti. Analyysin pohjalta näen aineiston myös kattavaksi siten, että kestävyyskykyjen ja sen opetukseen kytkeytyvistä erilaisista merkityksistä voi aineiston pohjalta rakentaa tulkinnan.

Nauhoitin haastattelut ja videoimme ryhmäkeskustelun. Haastattelut ja ryhmäkeskustelu kestivät kukin noin tunnin. Yksilöhaastattelut rakentuivat teemahaastattelurungon (LIITE 1) varassa, mutta vapaasti keskustellen. Yksilöhaastatteluissa kysyin haastateltavilta myös näkemyksiä yliopistosta kestävyyskykyjen opettamisen kontekstina, mutta analyysivaiheessa rajasin tämän analyysin ulkopuolelle. Ryhmäkeskustelussa ehdimme esittää vain kaksi kysymystä (LIITE 2), sillä nämä synnyttivät paljon keskustelua kestävyyskykyistä ja siitä, miten kestävyyskykyä oli mahdollista opettaa.

Haastattelujen toteuttamisen aikaan käytin suomen kielellä käsitettä kestävä kehitys. Koska käsitteet kestävä kehitys ja kestävyys ovat merkitykseltään tulkinnanvaraisia, tarjosin yksilöhaastattelun alkuvaiheessa haastateltavalle mahdollisuuden määritellä oma lähtökohtansa kestävyyskykyjen ja kestävästi kehitykseen tai käyttöä aiheesta toista käsitettä.

Myös ryhmäkeskustelussa ensimmäinen kysymys liittyi kestävän kehityksen määrittelyyn kunkin keskustelijan omassa ajattelussa. Tutkielman edetessä päätin luopua koko tutkielmaa koskevana käsitteenä kestävästä kehityksestä ja siirtyä käyttämään käsitettä kestävyys, jota olin englanniksi toteutetussa haastattelussa käyttänyt jo alun perin. Tämän tein paitsi teoriakirjallisuudessa esitetyn kestävän kehityksen problematisoinnin perusteella myös haastatteluaineistoa arvioiden. Haastatteluissa kestävyydelle annetut merkitykset olivat niin moninaiset, että näin tarpeelliseksi käyttää tutkielmassa käsitettä, jota voisi käyttää kestävästä kehitystä paremmin kuvattaessa haastateltavien ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien tarkasteluun kytkeviä merkityksiä. Olen pyrkinyt analyysissa tuomaan esiin, mitä käsitettä haastateltava on kulloinkin käyttänyt.

### **5.3 Haastattelu merkitysten rakentumisen kontekstina**

Haastattelutilanteessa rakennetaan sosiaalista todellisuutta kontekstissa, jonka keskustelun osapuolet tunnistavat haastatteluksi (Ruusuvuori & Tiittula 2009). Tutkielmaa varten toteuttamissani haastatteluissa kutsuin haastattelijana tutkimukseen osallistuvia kertomaan näkemyksiään kestävästä kehityksestä ja sen opettamista. Yksilöhaastatteluihin osallistuneet asettuivat haastateltavan rooliin tavalla, jonka olen tulkinut yhteistyötä rakentavaksi. Haastattelutilanne antaa haastateltavalle mahdollisuuden kuvata todellisuutta haluamallaan tavalla. Haastateltavien kuvaukset omista opetusratkaisuksistaan voivat esimerkiksi rakentua onnistuneina ja ongelmattomina.

Anu Valtonen (2009, 223–224) määrittelee ryhmäkeskustelun eroksi ryhmähaastatteluun sen, että ryhmäkeskustelussa haastattelija pyrkii ohjaamaan keskustelun osallistujien väliseksi, ja haastattelija pyrkii osallistumaan keskusteluun vain vähän. Toteuttamamme keskustelu toteutui vuorovaikutukseltaan Valtosen (2009, 223–224) kuvauksen mukaisena aktiivisena osallistujien välisenä keskusteluna. Yksilöhaastattelujen ja ryhmäkeskustelun vuorovaikutustilanteet mahdollistivat hyvin erilaisen puheen. Siinä missä yksilöhaastatteluissa pyrin antamaan tilaa haastateltavan omalle äänelle, enkä asettunut vastustamaan haastateltavan kertomia näkemyksiä, neuvoteltiin ryhmäkeskustelussa kestävyydelle ja sen opettamiselle annettavista merkityksistä näkyvämmiin esimerkeiksi kyseenalaistamisen tai yhteisen ymmärryksen aktiivisen rakentamisen kautta.

Yksilöhaastatteluissa rakensin haastattelua kysymysten esittämisen ohella toisinaan myös keskustelun kautta. Nämä haastattelun vaiheet voi nähdä toisaalta yhteisyyden rakentamisena tai pyrkimyksenä osoittaa oma asiantuntemukseni (vrt. Tienari, Vaara & Meriläinen 2009). Janne Tienarin, Eero Vaaran ja Susan Meriläisen (2009, 104) mukaan asiantuntijoita haastateltaessa oman tietämyksen osoittaminen voi saada aikaan sen, että haastateltava puhuu aiheista, joista ei olisi maininnut asiaan perehtymättömälle haastattelijalle. Asiaan perehtyneisyyttä pyrin varmistamaan ennen haastattelua tutustumalla haastateltavan tutkimusalaan. Yhteisyyttä rakensin myös osoittaessani ajattelevani samoin haastateltavan kanssa tai antaessani arvostusta haastateltavan näkökulmalle tai asiantuntemukselle. Analyysin kannalta pidän tärkeänä sitä, että tilanteessa, jossa oma arvomaailmani on lähellä haastateltavan arvomaailmaa, saattoi haastateltavan olla helppo kuvata kyseistä ajattelua vahvemmin kuin tilanteessa, jossa osoitin ymmärrystäni vähemmän painokkaasti. Olen pyrkinyt huomioimaan tämän haastatteluja analysoidessani. Esitän analyysin yhteydessä toisinaan varsin pitkiäkin aineistositaatteja tuodakseni läpinäkyvyyttä toteutuneeseen haastatteluvuorovaikutukseen.

Diskursseja tutkitaan kontekstissa tuotettuina (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 36–40). Laajasti ajateltuna konteksteina ovat haastattelutilanteen lisäksi haastateltavan koulutusohjelma ja tieteenala, yliopisto toimintatapoineen, suomalainen yliopistojärjestelmä ja laajempi yhteiskunta koulutuspolitiikkaan ja kestäväyyteen liittyvine diskursseineen, joita kuvasin luvuissa kaksi ja kolme. Tekstien sisällä konteksti rakentuu ympäröivistä sanoista, lauseista ja äänensävyistä (Jokinen ym. 2016, 37). Lisäksi kontekstilla on ajallinen ulottuvuus laajemmassa merkityksessä. Sillä voi olla merkitystä, että haastattelu toteutetaan vuonna 2018, kun suomalaisen yliopistojärjestelmän yhdestä suuresta muutoksesta, vuonna 2010 voimaan tulleesta yliopistolain uudistuksesta on kulunut kahdeksan vuotta. Haastattelun ajallinen konteksti voi kytkeytyä myös globaalien ongelmien ratkaisemisessa rakentuvaan kiireen tuntuun.

Haastattelutilanne on siis yksi diskurssien tuottamisen konteksti, joka tulee analyysissa nähdä merkityksellisenä. Kuten diskurssianalyysistä kirjoittaneet Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (2016, 36) kehottavat, pyrin suhtautumaan vuorovaikutukseen arvokkaana asiana, kontekstina, jossa diskursseja rakennetaan. Osuuteni haastattelutilanteen sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa tulee huomioida analyysivaiheessa. Koen haastattelutilanteissa tasapainotelleeni kaikki mielipiteet sallivan avoimuuden ja näkemysten rohkean kysymisen välillä. Uusia teemoja esiin nostaessani rakensin usein

keskustelua tarjoten mahdollisuuden myös siihen, että haastateltavan mielestä kysymyksestä ei olisi relevantti. Kuten Suoninen (2016, 116) korostaa, keskustelun vuorovaikutuksellisuus rakentuu kuitenkin hyvin pienistäkin eleistä, ja siten ajatus haastattelijan neutraaliudesta on mahdottomuus. Jännitteet, joita analyysissä tulisi tunnistaa ja huomioida voivat siis olla hyvin lieviä, mutta silti vuorovaikutuksen kulun kannalta merkittäviä.

## 5.4 Analyysin kulku

Alecia Jackson ja Lisa Mazzei (2013, 263–264) kritisoivat ajatusta, että haastattelututkimuksessa haastateltavien puheen analysoinnin avulla voisi tavoittaa sen, miten asiat ovat. Haastattelua onkin mahdollista lähestyä toisin. Haastateltava tekee haastattelun aikana aktiivisia valintoja ja rakentaa todellisuutta. Aineisto ei ole eheä kokonaisuus tai valmis kuva haastateltavasta, vaan se voi sisältää ristiriitaisuuksia ja katkoksia (Jackson & Mazzei 2013, 263–264). Teen siis eron ajatukseen, että haastattelun avulla voisi tavoittaa yksilöistä itsestä kumpuavia, ”autenttisia” mielipiteitä.

Haastatteluaineiston litterointi tarkkaan ja analyysin tekeminen kaikki vuorovaikutuksen vaiheet huomioiden auttaa pääsemään myös sen jäljille, kuinka todellisuutta rakennetaan osana haastatteluvuorovaikutusta. (Ruusu vuori & Tiittula 2009, 29–30.) Litteroin aineistot sanasta sanaan, mukaan lukien erilaiset äännähdykset. Taukoja tai sanojen painotuksia en pääsääntöisesti merkinnyt aineistoon, lukuun ottamatta hyvin painokkaita sanoja, pitkiä taukoja tai lauseiden merkitykseen vaikuttavaa naurua tai muita eleitä. Tällä litterointiratkaisulla hain tasapainoa riittävän tarkkuuden ja toisaalta ajankäytön sekä aineiston luettavuuden säilyttämisen välillä (vrt. Nikander 2010, 434). Aineiston analyysivaiheessa palasin myös aineistotallenteisiin varmentakseni tulkintaani. Kuunnelllessani tallenteita uudestaan tarkastelin haastateltavien äänenpainoja ja pyrin varmistamaan litteroidun aineiston pohjalta tekemieni tulkintojen perusteltavuutta.

Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 136 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5). Poistin litteraatiosta tiedot haastateltavien tieteenalasta, koulutusohjelmista tai kursseista. Olen merkinnyt litteraatiossa yksilöhaastateltavien osallistujat lyhenteellä H (H1, H2 jne.) ja ryhmäkeskusteluun osallistujat lyhenteellä RK (RK1, RK2 jne.). Haastattelijan olen merkinnyt lyhenteellä T ja ryhmäkeskustelussa T1 ja T2. Tuon aineiston analyysissä edellä mainittuja merkintöjä hyödyntäen esiin, mistä haastattelusta katkelma on tai

kuka ryhmäkeskusteluun osallistunut puheenvuoron esittää. Kun analyysissä esitetty katkelma koostuu useasta puheenvuorosta, olen esittänyt edellä kuvaamieni lyhenteiden avulla, kuka milloinkin puhuu. Litteroinnin yhteydessä merkitsin naurahdukset, pitkät tauot ja muut sanotun merkitykseen vaikuttavat eleet kaksoissulkein. Keskustelun päällekkäisyyden merkitsin kirjaamalla päällekkäisen puheen alkukohdan hakasulkeella.

Esitän tutkimuksen tulokset varjellen haastateltavien anonymiteettia. Pyrin turvaamaan anonymiteettia poistamalla litterointivaiheessa tarkat tunnisteet, kuten henkilöiden ja kurssien nimet, ja harkinnan jälkeen myös maininnat tieteenalasta. Tieteenalojen mainitseminen saattaisi parantaa joidenkin katkelmien ymmärrettävyyttä, ja auttaa lukijaa arvioimaan päätelmieni luotettavuutta. Asetin kuitenkin anonymiteetin varjelun etusijalle ja se estää tieteenalojen esiintuomisen, sillä osalla tieteenaloista kestävyyttä opettavien joukko on hyvin vähäinen.

Jyrki Pöysä (2010, 157) ehdottaa vuorovaikutuksen analysointiin esimerkiksi sen huomioimista, puhuuko haastateltava haastattelijan tarjoamia käsitteitä myötäillen tai vastentahtoisesti. Tällaisia ilmaisuja voi tunnistaa esimerkiksi niiden lyhydestä verrattuna tilanteeseen, jolloin haastateltava kertoo asioista ”omalla äänellään”. (Pöysä 2010, 157.) Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 38) korostavat, että erityisesti haastattelujen diskursiivisessa analyysissä vuorovaikutustilanteen analyysi korostuu ja analyysissä on tarkasteltava haastateltavan puheen ohella haastattelijan puhetta.

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäiseksi vaiheeksi muodostui aineiston lukeminen ja teemoittelu sekä alustava diskurssien tunnistaminen. Jo haastattelujen aikana minulle oli syntynyt käsitys opetusta koskeviin valintoihin liittyvistä vastakkaisista merkityksistä, joista toisessa korostettiin tarvetta opettaa kestävyyttä laajasta näkökulmasta ja toisessa rajatusta, kestävyuden kysymystä yksinkertaistavasta tai omaan alaan syventävästä näkökulmasta. Aluksi erilaiset näkemykset näyttäytyivät minulle yksittäisten henkilöiden näkemyksinä, mutta syventäessäni tarkastelua ja analysoidessani aineistoa teoriaa hyödyntäen huomasin, että moni haastateltava perusteli valintojaan näitä näkökulmia hyödyntäen tai niiden välillä tasapainotellen. Analysoidessani haastateltavien opetusta koskeviin valintoihin liittyviä kuvauksia haastateltavien tapa kuvata opiskelijoita alkoi myös näyttäytyä merkityksellisenä.

Tuottamani aineisto oli kestävyys ja sen opetusta koskeviin valintoihin kytkeytyvien merkitysten kannalta rikas. Yksilöhaastattelussa kysyin kestävyys ja sen opettamisen lisäksi haastateltavien näkemyksiä kestävyys roolista yliopistokoulutuksessa sekä millaisena kontekstina he näkivät yliopiston kestävyys opettamiselle henkilökohtaisesti. Kestävyys opettaminen saatettiin kuvata ongelmattomana myös tilanteessa, jossa professorin kollegat olivat kuvanneet kestävyys valitsemista tutkimusaiheeksi tieteelliseksi itsemurhaksi ja laajempaa kestävyys integrointia suunniteltiin tehtäväksi vasta kollegoiden eläköitymisen jälkeen. Näissäkin näkemyksissä olisi riittänyt analysoitavaa, mutta koin erityisen hedelmälliseksi ja toisaalta riittäväksi analyysin kohdistamisen aineistossa rakentuviin kestävyys merkityksiin ja opetusta koskeviin valintoihin. Siten analyysin edetessä päätin rajata yliopistokontekstin tarkastelun analyysin ulkopuolelle.

Aineistoon perehtymisen aikana hahmotin haastateltavien liittävän kestävyys merkityksiä, jotka tulkitsin vastakkaisiksi. Yhtäältä kestävyys liitettiin ajatus yhteiskunnan ja sen taloudellisen järjestelmän mukaisesti toimimisesta, toisaalta korostettiin ongelmien suuruutta ja siitä seuraavaa muutoksen tarvetta. Tarkastellessani näitä määritelmiä tarkemmin ja lukiessani ympäristödiskursseja ja kestävyys käsittelevää tutkimuskirjallisuutta huomasin näiden merkitysten kytkeytyvän kestävyys reformistisiin ja radikaaleihin merkityksiin. Aineistosta löytämäni kuvausten perusteella kysyin, miksi aineistosta löytyy niin paljon toiminnan korostamista. Luettuani kestävyys liittyvästä ratkaisujen näkökulman korostamisesta (esim. Stevenson 2013; Weisser 2017), ymmärsin toiminnallisuuden ja ratkaisujen näkökulman olevan tarkemman tarkastelun arvoisen. Haastateltavat korostivat kestävyys tarkoittavan ratkaisuja ja kertoivat pitävänsä ratkaisuja ja toiminnallisuutta opetuksensa tärkeänä lähtökohtana.

Tunnistettuani aineistosta haastateltavien kuvaamat kestävyys merkitykset ja opetusta koskevat valinnat, tarkastelin näitä tarkemmin nojaten tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin: ympäristöön ja kestävyys kytkeytyviä merkityksiä käsittelevään kirjallisuuteen, kestävyys koulutuksessa käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen sekä diskurssiteoriaan. Ympäristöön ja kestävyys kytkeytyviä merkityksiä käsittelevään kirjallisuuteen nojautuen kysyin, millaisiin laajempiin kestävyys diskursiivisiin ulottuvuuksiin haastateltavien kestävyysdelle antamat merkitykset kytkeytyvät. Diskurssiteorian analyttisiä välineitä hyödyntäen kysyin, millaisia kiinnekohtia ja tyhjiä merkitsijöitä ja diskurssille

asetettuja rajoja aineistossa voi tunnistaa. Kysyin myös, voiko aineistosta tunnistaa hegemonisen aseman saavia merkityksiä. Yhteen sovittamisen ajatuksen inspiroimana tarkastelin, kuinka haastateltavat kuvaavat opetustilanteissa tapahtuvia valintojaan. Analyysin eri vaiheissa luin aineistoja uudestaan ja pyrin varmistamaan, että tulkintani perustuvat aineistoon.

## 6 Kamppailu kestävyysreformististen ja radikaalien tulkintojen välillä

Analysoin tässä luvussa, millaisia merkityksiä kestävyysliikkeen liitettiin haastatteluissa. Kestävyysliikelle annettiin merkityksiä kuvaamalla yhtäältä käsitteeseen liittyviä henkilökohtaisia näkemyksiä, toisaalta pohtimalla, millaisena kestävyysliikettä tulisi käsitellä integroituna osaksi eri tieteenaloja ja näiden alojen opetusta. Aiemman tutkimuskirjallisuuden tavoin (esim. McKenzie ym. 2015; Mikola & Häikiö 2014; Weisser 2017) tunnistan tämän aineiston analyysissä kestävyysliikkeen ja kestävä kehityksen tyhjiksi merkitseviksi, jota haastateltavat saattoivat hyödyntää ja antaa sille tilannekohtaisia merkityksiä (esim. Mikola & Häikiö 2014, 72–73). Tarkastelen tässä luvussa aineistosta tunnistamistani kestävyysliikkeen kytkeytyvistä merkityksistä ensin ratkaisujen painottamista, josta muodostui haastatteluissa kestävyysliikkeen jaettu, lähes hegemonisen aseman saanut merkitys. Sen jälkeen tarkastelen kestävyysliikkeen määrittelyä käytyjä kamppailuja.

### 6.1 Kestävyysliikkeen ratkaisujen vastustamattomuus

Kestävyysliikkestä ja kestävästä kehityksestä rakentuu haastatteluaineistossa positiivinen, tavoiteltava asia. Kuten esimerkiksi Weisser (2017, 1081) kuvaa, kestävyysliikkeen yhdistyy positiivinen sävy, jota on vaikea vastustaa. Vain yksi haastateltava haastoi kestävyysliikettä kuvaten käsitettä ilmaisulla “uusliberalistinen hubbadubba”. Weisserin (2017) mukaan kestävyysliikdessä painottuu ajatus ongelmien ratkaisemisen mahdollisuudesta. Kestävyysliikettä tuotiin opetukseen konkreettisten ratkaisujen ja opiskelijan omassa vaikutuspiirissä tapahtuvan toiminnan kautta. Ympäristöongelmia kuvattiin mittakaavaltaan valtavina niiden aiheuttamia tulevaisuuden skenaarioita karmeina, mutta opetukseen kestävyysliikettä tuotiin toisesta näkökulmasta. Seuraavissa kahdessa katkelmassa haastateltavat kuvaavat käsittelevänsä kestävyysliikkeen kysymyksiä opiskelijoiden kanssa ratkaisujen ja toiminnan painottamisen kautta:

*[...] just et mitä ratkasuita on jo olemassa ja mitä on jo tulossa ja mitä on jo kehittymäs. Et aina pitäis niitä yrittää. Niin kyl mä aina sanon, että hei, että tää on nyt tää ongelma täs mut kyl tätä voidaan niinku korjata. (H1)*

*Kolmas ää tärkeä asia mulle on se, että, et et jonkunlainen semmonen niinku toiminnallisuuden asenne ja semmonen niinku kyky toimia semmonen aina voi tehdä jotakin, niinku semmosen halvaantumisen öö... asenteen sijaan, mikä mun mielestä on niinku kovin helppo tuottaa ja mitä ehkä yllättävää kyllä ni mun mielestä niinku [tieteenalan yksikön nimi] puolella on jopa niinkun, se helposti syntyy. (RK2)*



Osassa haastatteluista ratkaisuihin keskittymisen myötä kestävyys liittyvä monialaisuus ja kestävyys näkeminen yhteiskunnallisena tai arvokysymykseen liittyvänä tuli rajatuksi kestävyys ulkopuolelle. Näiden merkitysten voi nähdä heijastavan ratkaisuihin keskittymisen lisäksi myös Naskalin (2010, 267) kuvaamaa managerialistisessa yliopisto-opetuksessa ilmenevää sovellettavuuden korostamista teoreettisuuden kustannuksella. Seuraavassa katkelmassa haastateltava rajaa kestävyys käsittelyn opiskelijan oman alan operatiivisiin välineisiin.

*Ni se, sillen se menee siihen operatiiviseen puoleen, sillen pystytään... pääsee aika paljo just syvemmälle siinä, että mikä, mitkä on ne mun, mitkä välineet mun pitäis hanskata. Mikä on, mitä ongelmii niil ratkasta. Mistä mä lähen ylipäätään liikkeelle. (RK5)*

Toisaalta jotkut haastateltavista liittivät ratkaisuihin ja toiminnan ulottuvuuteen suuremman muutoksen tavoittelun ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen. Ratkaisujen painottaminen sai näin myös merkityksiä, jossa kestävydestä rakentui yhteiskunnallinen aihe ja poliittinen aihe. Seuraavassa katkelmassa haastateltava painottaa vaikuttamisen mahdollisuuksien näyttämisen tärkeyttä opetuksessaan.

*H4: [...] voidaan ehkä tehdä jotain, ainaki osalle asioist [...] et joka kerta se homma tehä eri tavalla, mutta se asenne on se, et tää, nää on ne työkalut, mitä meil on käytetävis ja me, meidän homma on joka kerta keksii, et mitä me voidaan tehdä....*

*T: [Joo.*

*H4: [Mihin sä voit mennä. Ja nähdä et se on mahdollista, et sä voit vaikuttaa asioihin. (H4)*

Ratkaisujen tavoittelu ja toiminnallisuus kuvattiin myös keinona kohdata ympäristöongelmien vakavuus ilman ongelman alle tuupertumista, kuten haastateltava seuraavassa katkelmassa kuvaa.

*H4: Yhteistyö, yritysten, yhteisöjen, muiden tekijöiden kautta, sen niinku, tavallaa sitä kautta semmonen voimauttava pedagoginen ajattelu, että muutama ihminenki voi saada muutoksen aikaa.*

*T: [Joo.*

*H4: [Et se lähtee muutamast ihmisestä se, et saadaan globaali projekti aikaseks. Ja se että, et, et tää ei oo, nää ei oo niin isoja asioita, et niihin pitäis vaan tuupertua ja, ja nöyristyä ja kestä se tuhoutumisen tuska [...]*  
(H4)

Vaikka ratkaisujen ja toiminnan painottamisen voi tulkita olevan aineistossa lähes hegonisessa asemassa, tarkempi tarkastelu osoittaa, että ratkaisujen ja toiminnallisuuden painottamiseen kytkeytyy kahdenlaisia merkityksiä. Toisaalta ratkaisujen painottamista kuvattiin tavalla, jossa kestävyys monialaisuus, yhteiskunnallinen ulottuvuus ja kestävyys liittyvät arvot tulivat rajatuksi ulos ja kestävyys esitettiin positiivisena, ratkaistavissa olevana asiana, kuten Weisser (2017) kuvaa. Toisaalta ratkaisulähtöisyyttä ja

toiminnan painottamista kuvattiin myös keinona kohdata ongelmat. Tällöin kestävyysongelman tulee kuvatuksi vaikeampana ja ratkaisun tavoitteluun kytkeytyy myös yhteiskunnallinen muutos ja vaikuttaminen.

## 6.2 Kestävyys yhteiskunnan ja tieteenalan reunaehtoihin sopeutuvana

Sterling (2013, 32–36) on esittänyt, että yliopistokoulutus ei tällä hetkellä kykene vastaamaan yhteiskunnan suuriin, kestävyysongelmiin. Hänen mukaansa kestävyysongelmien ratkaisu edellyttää paradigmatasolla tapahtuvaa ajattelun muutosta ja tämän tasoista muutosta tukevaa oppimista. (Sterling 2013, 32–36.) Kestävyys ja tieteenala sekä laajempi yhteiskunnallinen konteksti kuvattiin haastatteluissa osin yhteen sopimattomina. Tulkiten näiden kahden yhteen sopimattoman elementin yhteen sovittamisen rakentuvan aineistossa kiinnostuskohdaksi, johon liitettiin vastakkaisiakin merkityksiä. Aloitan näiden merkitysten analysoinnin tarkastelemalla seuraavaksi aineistossa rakentuvia pyrkimyksiä sopeuttaa kestävyyttä erilaisiin muuttumattomiksi asetettuihin reunaehtoihin. Sen jälkeen luvussa 6.3 tarkastelen haastatteluissa rakentuneita kestävyysmerkityksiä, jossa ympäristö- ja sosiaalisista ongelmista rakennetaan reunaehto välttämättömälle muutokselle.

Kun kestävyyttä kuvattiin erilaisiin reunaehtoihin sopeutuvana, yksi muuttumattomaksi asetettu reunaehto oli talous. Aineistossa toistuvat artikulaatiot, joiden mukaan kestävyyttä piti edistää talouden ehdoilla toimien. Talouden roolia korostettiin kuvaamalla sen olevan *“oikee ajuri, jonka kautta asiat kuitenkin loppukädessä tapahtuu”*. Haastattelusta neljä kuvasi talouden toimivan reunaehtona kestävyysmuiden ulottuvuuksien tavoittelulle. Eräs haastateltava kuvasi taloudellisen tuloksen huomioimisen olevan reunaehto kestävyys toteutumiselle.

H2: [...] sun kuuluu ol, olla niinku tuloksellinen.

T: [Joo.

H2: [Mutta sä et tee sitä niinku keinolla millä hyvänsä.

T: [Joo, joo

H2: [Et sä sillon otat vaan niinku huomioon ne periaatteet, mutta pitkäjuo... pitkässä juoksussa sä et voi ottaa niitä periaatteita huomioon, jos et sä tee myös sitä taloudellista tulosta.

(H2)

Yhteiskunnan reunaehdoista rakentui toisaalta myös välttämätön paha, jonka kanssa oli eletävä ja tehtävä kompromisseja. Eräs metsien hakkuun oikeutusta pohtinut haastateltava

tava kuvasi välttämättömäksi hyödyntää Suomen metsiä teollisuudessa, mutta olisi parempi, jos sellusta tuotettaisiin “*lisäarvokamaa*” vessapaperin sijaan. Talouden ja ympäristöstä huolehtimisen yhdistäminen kuvataan mahdolliseksi tuottamalla joko ekologisia tuotteita tai tuotteita, joilla on suuri ”*lisäarvo*”. Tätä vahvistetaan kuvaamalla Suomen metsäteollisuuden olevan tehometsätaloudesta huolimatta hyvällä tolalla. Talouden reuna-echojen asettuessa horjumattomaan asemaan rakentuu ekologisesta liiketoiminnasta keino tuoda yhteen ympäröivän maailman realiteetit ja kestävyys.

*H1: [...] jos meillä on tätä sellua täs jos tätä nyt tehään täs, jos Suomest on 75 prosentti puiden peitossa nii ei meil hirveesti tääl muuta oo...*

*T: [Mm.*

*H1: [et jos me järkevästi sitä käytetään eikä niinku ihan hir... pidetään huolta ettei me kauheesti tuhota, mikä on Suomes itseasias tosi hyvällä tolalla, siis...*

*T: [Joo, nii.*

*H1: [kuitenki kaikesta tehometsätaloudest huolimatta. Niinku pääsääntöisesti hyvällä mallilla.*

*T: Joo.*

*H1: Et menossa ehkä parempaan suuntaan vielä. Niin, niin tota siitä huolimatta mä voin aatella et okei meil on nyt tää, että voidaanks me nyt käyttää ne sellut johonkin järkevämpään. Ku vaikka vessapaperiin joka on suurin vientiartikkeli...*

*T: [Mm.*

*H1: [täl hetkel et voitasko me tehdä jotaa muuta lisäarvokamaa. Tai saadaanko me näist kupeista nyt todella se muovi mikä näihin vedetään...*

*T: [Mm.*

*H1: [muovipinnote pois.*

*T: [Niinpä. Mm.*

*H1: Jotta nää sit ei aiheuta mitään missään kohas lisää ongelmii.*

*(H1)*

Berryman ja Sauvé (2013, 2016) ovat kuvanneet talouden asettuvan kestäväan kehitykseen kytkeytyvissä merkityksissä kyseenalaistamattomaan asemaan. Myös tämän tutkimuksen aineistossa talous kuvattiin muuttumattomaksi, ja muiden asioiden kuvattiin tahtuvan talouden ehdoilla. Samalla taloudelle annettu vahva asema sulkee ulos kestävyden, joka ei ota huomioon talouden realiteetteja.

Toisaalta yhteiskunnan reuna-echoihin sopeutumiseen ja taloudellisesti kannattavaan, käyttäjälähtöiseen suunnitteluun perustuvaan liiketoimintaan liitettiin myös mahdollisuus suurempaan muutokseen. Eräs ryhmäkeskusteluun osallistunut kuvasi, että käyttäjälähtöisyyteen perustuvan suunnittelun kautta olisi mahdollista saavuttaa sekä taloudellinen kannattavuus että disruptiivisia, markkinoita muuttavia innovaatioita.

*[...] toi käyttäjälähtöisyys ni se on semmonen että jos sen saa teemana, että käyttäjä ensinnäki sen takii et täytyy olla myös taloudellisesti kestävä, koska vaik me tehtäs kuinka kestävan kehityksen periaatteiden mukaisesti joku tuote, jos ei sitä kukaan osta*

*niin se on korkeelle jalostettu jäte. Ja toisaalt taas, mitä tarkemmin me katotaan sitä käyttäjää sitä lähempänä me ollaan näit mahdollisii disruptive innovations. (RK5)*

Kun talous asetettiin kestävyiden reunaehdoksi, kestävyiden saavuttamisen keinoksi rakentui liiketoiminta, ekologisten tuotteiden suunnittelu tai innovaatiot, joissa yhdistyi voiton tuottaminen ja maailman muuttaminen. Kestävyteen liitettiin myös tutkimuskirjallisuudessa (esim. Dryzek 2013, 155–163; Massa 2009) kuvattu ajatus teknologisen kehityksen ja modernisaation tuomasta mahdollisuudesta ympäristöongelmien ratkaisemiseen. Yksi haastateltava asettui vastustamaan tätä ajatusta kuvaten kehitykseen perustuvaa yhteiskuntaa ongelmalliseksi ja kyseenalaistaen ekologisten innovaatioiden tarpeellisuutta.

*[...] esitellää innoissaa jotain niinku innovaatiota, joka vähentää, vähentää, vähentää jotain, mut kuitenkin on kyse uudesta innovaatiosta jälleen. Et siihen, okei siihen käytetään puolet vähemmän ku ennen, mut tarvitaanks me uutta. (H4)*

Haastateltavat hyödynsivät myös tieteenalaa ja koulutusohjelmien opetussisältöjä reunaehdona, johon kestävyttä sopeutettiin. Eräs haastateltava kuvasi, kuinka kestävä kehityksen laajuuden ansiosta siitä rakentui aihe, johon saattoi löytää näkökulman kaikilla aloilla. Käsitteen joustavuus esitetään seuraavassa katkelmassa hyvänä asiana, joka mahdollistaa yhteyden löytymisen alaan.

*[...] kun aina me otetaan tavallaan niinku ongelmana se, että tää on hirveen laaja alue. Mut tietyl tavalla, siis sehän tarjoo sillon, niinku... Me ollaan nyt käyty nää kolme kurssi läpi ja et aina on löytyny niinkun se kontaktipinta. Et ku se on niin laaja alue ni sieltä aina löytyy mahdollisesti. Et se on, se ei oo pelkästää ongelma vaan se on niinku hyvä juttu. Et kuhan me, kun me löydetään vaan se kontaktipinta niin melkein joka asia liittyy jollain tavalla. (RK5)*

Kestävyttä tuli kuitenkin katsoa tietystä näkökulmasta tai esittää se tietynlaisena, jopa piilotettuna, jotta opettaminen tuli tieteenalan kontekstissa mahdolliseksi. Eräs haastateltava arvioi, että kaikille aloille kestävä kehityksen kaltainen yhteiskunnallinen näkökulma ei kuuluisi. Kuitenkin myös aloilla, joilla kestävyiden opettaminen nähtiin tärkeänä, aihe ei ollut aina sellaisenaan yhteensopiva alan opetuksen kanssa, vaan edellytti tulkintaa, joka teki kestävä kehityksen opettamisen mahdolliseksi kyseisellä alalla. Kestävyttä kuvattiin tuotavan opetukseen ”piiloagendana”, esittämällä se alaan liittyvien ”asioiden kautta” ja välttämällä kestävyteen liittyvän ”arvolatautuneisuuden” tuomista opetukseen, kuten seuraavassa katkelmassa eräs ryhmäkeskusteluun osallistunut kuvaa.

*Ja mejän ohjelmassa, osittain mistä aikasemmin puhuttiin et siihen latautuu aika paljon, arvolatautuneisuutta siihen kestävään kehitykseen niin me ollaan tuotu sitä semmoseks läpi, läpileikkaavaks mut sitä ei mitenkään silleen, silleen niinku jatkuvasti,*

*vaan sitä yritetään just niinku, et se on semmonen vähän semmonen niinku taustalla oleva samaan aikaan niinku driveri ja semmonen mahdollisuus tietys mielessä. Ja, ja sit niinku ne asiat nähdään niinku just niinku tommosten asioiden kautta. (RK6)*

Kestävyyttä sopeutettiin tieteenalan näkökulmiin, koska arvioitiin, että kestävyyden ”agendalle” ei oltaisi vastaanottavaisia. Ryan ja Cotton (2013) kuvaavat kestävyyden integroinnin voivan edellyttää kestävyyden käsittelyä työelämän taitojen näkökulmasta. Vastaanottavaisuuden puuttuminen ei liittynyt vain opiskelijoihin, vaan myös opettajiin, kuten myös Christie ym. (2015) ovat esittäneet. Seuraavassa katkelmassa haastateltava kuvaa, kuinka edistettäessä kestävyyttä opetuksessa, tulee aiheesta puhua opettajille oman tieteenalan kieltä käyttäen, lähteä ”operationaaliselta tasolta” ja kyetä liittämään aiheen käsittely työelämätaitoihin. Näkökulman rajaamisen perustana voi nähdä olevan Cottonin ja Winterin (2010, 43–44) kuvaaman indoktrinaation pelon, sillä lähestymistapaa kestävyyteen rakennetaan ongelmattomaksi nimeämällä muut lähestymistavat ideologisiksi.

*Mun mielest siin on oleellisen juttuna ehkä se, että siin, silloin kun mennään puhumaan opettajan kanssa sen kurssista. Se on kuitenkin vielä aikalail oma, oma juttu. Ni siinä ideologian vieminen et se on, silloin kannattaa lähteä operatiiviselt tasolta. Et opettaa niinku niit operatiivisii välineitä, jotka liittyy kestävään kehitykseen. Vaikka mainitse-matta sanaa kestävyys. Et jos pysytään siinä niinku [oman tieteenalan] jargonissa ni silloin tää väylä on niinku selkeempi. Jos sä pystyt liittää sen niinku, niihin, niihin työ-elämä taitoihin mitä se tulee tarviimaan. (RK5)*

Aineistossa kestävyyden opettaminen ja valittu näkökulma kestävyyteen tulee myös perustelluksi esittämällä tietty näkökulma alan kannalta luonnolliseksi. Eräs haastateltava kuvasi huomanneensa, kuinka alalla tarvittiin kestävyyteen liittyvää osaamista, joten opettamisellekin olisi tarvetta. Vaikka kestävyyden tuominen opetukseen oli kollegoiden keskuudessa herättänyt rajuakin vastustusta, oli omassa opetuksessa kestävyyttä mahdollista käsitellä. Näissä kestävyyden opettamisen ongelmattomuutta rakentavissa kuvauksissa kestävyyden tarkastelu liittyy vahvasti tieteenalaan. Tulkitsen aiheen rajaamisen mahdollistavan sen, että haastateltavat saattoivat kuvata erilaiset kestävyyteen tai ympäristöön liittyvät näkökulmat tieteenalallaan itsestään selviksi.

Kestävyyden sovittamisen eri tieteenalojen opetukseen kuvattiin olevan liikkeessä. Se, miten muut instituutiot, kuten yritykset tai organisaatiot reagoivat ympäristöongelmiin, helpotti aiheen tuomista opetukseen. Haastateltavat kuvasivat alan toimintatapojen tai osaamistarpeiden muuttuneen, ja sitä kautta kestävyyden opettamisellekin tuli tarve. Eräs haastateltava kertoi aiheesta käytävän aktiivista keskustelua omalla alallaan ja ku-

vasi tieteenalayksikkönsä akateemisen henkilökuntansa osaamisen muuttuneen paremmaksi verrattuna aiempaan. Ympäristönäkökulman huomioimisen tärkeys kyseisen alan työssä oli viime vuosina tullut esiin *”joka tuutista”*. Seuraavassa katkelmassa eräs haastateltava kuvaa alallaan tapahtunutta muutosta, joka teki aiheen käsittelyn yliopisto-opetuksessa mahdolliseksi.

*H2: [...] tästä on tullu Suomessa niin iso juttu, niinku yrityselämässä.*

*T: Joo.*

*H2: Et meille tulee aika paljon kyselyistä ää [haastateltavan tieteenalaan liittyvistä] koulutuksista tai suoraan yrityksistä eri järjestöt ottaa yhteyttä. Ne etsii niinku [haastateltavan tieteenalan] asiantuntijaa puhumaan niille tästä aiheesta ja kouluttamaan. Ni meil ei oo Suomessa oo meitä kovin montaa.*

*T: Joo.*

*H2: Jollonka sit niinku nyt huomaa, että markkina on oikeestaan aika hyvä.*

*(H2)*

Kestävyyttä tieteenalaan tai koulutusohjelmaan sopeuttavissa artikulaatioissa sopeutuminen tulee perustelluksi kolmella tavalla. Tieteenalaan tai koulutusohjelmaan sopeuttamista artikuloidaan sillä, että näin kestäväan kehitykseen saadaan syvällisempi näkökulma ja opiskelijalla on paremmat mahdollisuudet kytkeä aihe omalla alalla tarvittavaan osaamiseen. Toisaalta kapea näkökulma tulee perustelluksi keinona, jolla tärkeäksi koettu aihe voidaan tuoda osaksi opetusta. Opettajien ja opiskelijoiden vastaanottavuuden takaamiseksi kestävyiden viestiä on myös piilotettava, kavennettava tai muutettava se ”ideologiattomaksi”. Kolmas tapa oli kuvata kestävyiden tietty, oman tieteenalan kannalta keskeinen näkökulma itsestäänselvyytenä, joka kuului alan opetukseen.

### 6.3 Muutoksen välttämättömyys kestävyiden merkityksenä

Tarkastelen seuraavaksi edellä kuvatuille yhteiskunnan ja tieteenalan reuna-aiheisiin sopeutuville kestävyiden merkityksille vastakkaisia, muutoksen välttämättömyyttä korostavia kestävyiden liitettyjä merkityksiä. Myös muutoksen välttämättömyyttä korostavat haastateltavat kuvasivat kestävyttä ja sen konteksteja, kuten yhteiskunnallista kontekstia ja tieteenalaa tavalla, jossa tunnistan yhteensopimattomuutta. Tätä yhteensopimattomuutta pyrittiin ylittämään korostamalla muutoksen tarvetta sekä yhteiskunnallisella että koulutuksen tasolla. Muutoksen välttämättömyyttä korostaessaan haastateltavat hyödynsivät perusteluna ympäristöongelmien vakavuutta ja osa korosti monialaisuuden tärkeyttä näiden suurten ongelmien ratkaisemisessa.

Muutoksen välttämättömyyttä korotettaessa haastateltavat rakensivat rajan riittävän ja riittämättömän kestävyuden välille. Oheisessa yksilöhaastattelukatkelmassa haastateltava kyseenalaistaa nykyisten toimien riittävyuden. Puhetta ilmastonmuutoksesta ja kestävästä kehityksestä on, mutta toiminta on riittämätöntä.

*H1: No onhan se, varmaa jos nyt vähän laajemmin kattoo ni kylhän se iso, edellee on siinä edellee ristiriita. Tän, tän. Niin paljo ku täst kestäväst kehityksest ja ilmastonmuutoksesta vaik puhutaan*

*T: Niinpä.*

*H1: niin eihän se ole vielä meidän yhteiskunnassa niinkun saavuttanu sitä, et se oikeesti kaikilta osin vaikuttas vaik päätöksentekoon.*

*T: Mm.*

*H1: On se sit niinku yhteiskunnallisel tasolla tai tota just liike-elämässä tai, tai politiikassa. Et eihän, eihän täst nyt voi sanoo, et me oltas missää vielä hyvä*

*T: [Nii.*

*H1: [tilantees. Täälläkää, saati sitte monessa muussa paikassa maapallolla.*

*(H1)*

Kestävyyttä määriteltiin haastatteluissa ympäristöongelmien kautta. Yksilöhaastatteluissa haastateltavat kuvasivat maapallon ekologisten ongelmien olevan niin suuria, että ne uhkaavat ihmisen olemassaoloa. Haastateltavat olivat tietoisia siitä, kuinka riippuvaisia olemme maapallon ekologisen tasapainon säilyttämisestä (vrt. Rockström & Sukhdev 2016). Ympäristöongelmien suuruutta kuvatessa puhuttiin esimerkiksi karmeista skenaarioista ja sukupuuttoon kuoleminen tuskasta. Artikulaatioissa ihmisen ja luonnon välinen ristiriita rakentui voimakkaana ja mahdollisesti jopa mahdottomana ratkaista. Ongelmien ratkaisu edellytti valtavia muutoksia:

*[...] minkälainen yhteiskunta me saadaan aikaseks, kun kun maapallon luonnonvarat ei tätä kestä tätä menoo eli minkä, miten se tulee vaikuttamaan meidän kaikkien elämään ja kuluttamiseen ja käyttämiseen ja ja arkeen. Se on ihan jättikokosia haasteita [...]*  
*(H1)*

Muutoksen välttämättömyyttä korostavat artikulaatiot tulevat haastatteluissa perusteluksi tulevaisuuden uhkakuvilla, jotka kuitenkin näyttäytyvät avoimina ja enemmän kysymyksiä herättävinä kuin vastauksia antavina. Dryzek (2013) ja Rohweder (2007) ovat esittäneet radikaaleihin kestävyuden merkityksiin nojautuvan ajattelun ongelmana toteuttamisen vaikeuden. Vaikka muutoksen tarve tunnustetaan, on vaikea esittää, kuinka se voitaisiin saada aikaan. (Dryzek 2013, 198; Rohweder 2007, 24.) Tämä näkyi myös aineiston muutoksen välttämättömyyttä korostavissa artikulaatioissa. Edellisessä katkelmassa haastateltava ei esittänyt vastausta siihen, millainen muutos tarvittaisiin, paitsi kuvaamalla tuon muutoksen vaikuttavan meihin kaikkiin.

Korostettaessa ongelman suuruutta saatettiin yhteiskunta esittää kritiikin kohteena. Eräs haastateltava kuvasi oman alan organisaatioiden muutoksen olevan välttämätön, sillä näiden organisaatioiden kyky vastata ilmastonmuutokseen oli puutteellinen. Kriittisemmissä artikulaatioissa yhteiskunta nähtiin myös itse ongelman aiheuttajana ja kestävyysden aikaansaamiseksi kuvattiin tarvittavan suuri yhteiskunnallisen tason muutos. Näissä artikulaatioissa rakentui perusteeeksi luonnon ja ihmisen olemisen ristiriita. Modernisaatio ja jatkuva kehitys kuvattiin ongelmalliseksi ja riittämättömäksi todellisten muutosten aikaansaamiseksi. Eräs haastateltava paikansi modernisaation ongelman myös yliopistossa läsnä olevaksi.

*[...] nykyinen ajattelu edelleen tukee sitä vanhoillisyliopistollist hierarkkiaa ja, ja yhteiskuntaa, joka on olemassa nyt, eli modernismii ja kehitykseen rakentuvaa yhteiskuntaa. Eikä sitten, et siihen tarvittas jotenki paljon paljon isompi hallinnollinen ja filosofinen muutos [...]* (H4)

Kestävyyden merkittävyyttä ja koulutuksen muutoksen tarvetta perusteltiin myös kestävyysden käsitteen määritelmiä hyödyntävien artikulaatioiden avulla. Kestävyys kuvattiin aiheena, jota ei voi käsitellä vain teknisinä ratkaisuin tai yksinkertaistettuina ongelmoina. Sen takia aiheiden tarkastelu rajattujen alojen sisälläkään ei ollut mahdollista. Seuraavassa katkelmassa haastateltava kuvaa, kuinka tieteeseen tarvitaan kestävyysden kaltaisia käsitteitä, jotka eivät ole muunnettavissa suoraan mitattaviksi asioiksi.

*[...] I see sustainability as an idea overall. [...] sometimes in science we actually need these kind of ideas or concepts that are not supposed to be directly transferable into a performance, one performance indicator and that is gonna solve it all. But there are all these kind of a what I would call horizon idea, yeah, ideas such as democracy, or social justice, there, there to be kind of at the edge in a sense umm, making us seek that idea.* (H3)

Yhteiskunnallisiin ja tieteenalan reunaehtoihin sopeutuva, yksinkertaistettu näkökulma kestävyysden ja kestävyysden ongelmien suuruutta ja tarvittavaa muutosta korostavat tulokset rakentuvat vastakkaisiksi, toisensa haastaviksi. Ryhmäkeskustelussa näiden näkökulmien välille rakentui avoin kamppailu. Erään haastateltavan pidettyä puheenvuoron integroinnin eduista pyysi toinen haastateltava puheenvuoron, jossa hän esitti näkökulman rajaamisen jättävän huomiotta opiskelijoiden laajan ymmärryksen aiheesta. Haastateltava esitti ongelmallisena, että lukio-opetuksessa käsitellyt laajat näkökulmat sivuutettaisiin yliopisto-opetuksessa.

*RK2: Täs on mielenkiintonen dilemma kuitenkin. Ku jos mä nyt ajattelen vaikka niinku et kuinka hyvää lukio-opetus tai jo niinku ylä- ja ehkä ala-asteopetus niinku on nykyisin näiden teemojen suhteen. Ja sit jos meillä on niinko aika paljon olkoon nyt niinku professorit varmaan joo ja sit niinku muitaki opettajia, joiden oma tietämys niinku siitä yleis ää ongelman laajuudesta on heikompi.*



*Moni osallistuja: [Mm.*

*RK2: [Ku millä nää lähtee niinku öö lukiotasolta ainakaa ulos. Ni sillon tavallaa toi, et opetetaan niitä omia ammatillisia taitoja, ni siin tapahtuu semmonen kummallinen gäppi, et ku se, joka sua opettaa niihin ammatillisiin taitoihin ni sen tavallaa se niinku ää ymmärrys maailman tilanteesta tällä hetkellä*

*RK6: [Mm.*

*RK2: [ei oo ihan sama, ku millä niinku ne*

*RK6: [mm*

*RK2: [ainakii niinku hyvien opettajien*

*RK5: [Mm.*

*RK2: [yläasteelta ja lukioista tulevilla ihmisillä on.*

*(poistettu kuvaus lukio-opetuksesta)*

*RK2: ja sit meillä niinku vaan niinku hoetaa et talouskasvu ja jossai toisis paikois hoe-  
taa et uus teknologia*

*RK6: [Mm, mm, mm.*

*RK2: [ja ni kyl täs niinku on myös sitä.*

*RK5: Mä luulen, et ei meiän, ei meiän opettajat välttämättä oo toivottomia.*

*((Naurua, kaikki))*

*RK5: Mut ne on aika kovassa paineessa mä sanoisin.*

*(RK)*

Opetuksessa tuli siis kyllä huomioida konteksti ja sopeuttaa aihe siihen, mutta liian yksinkertainen käsittely esitettiin opiskelijoiden aliarvioimisena. Haastattelun muut osallistuvat myötäilivät. Puheenvuorossa esitettyä ajatusta opiskelijoiden aliarvioimisesta ei kyseenalaistettu, vaan katkelman päätteeksi integroinnin eduista puhunut haastateltava siirsi puheenvuoron opettajiin ja heidän työnsä paineisiin, jotka estävät kestävyiden laajaa huomiointia opetuksessa.

## 6.4 Yhteenvedo: reformististen kestävyystulkintojen helppous

Haastateltavat perustelivat näkemyksiään kestävyyydestä hyödyntäen yhteiskunnassa, tieteenalalla, koulutusohjelmassa tai opetustilanteessa läsnä oleviksi tulkitsemiaan reuna-  
naehtoja. Kestävyiden määrittelemisen painottaen ratkaisuja ja oman alan operationaalisia välineitä kuvattiin keinona tuoda kestävyyttä opetukseen myös tieteenaloille tai opetustilanteisiin, jonne aiheen tuominen olisi muuten ollut vaikeaa. Ratkaisuista, kestävyiden operatiivisista välineistä ja toiminnasta rakentui myös keino helpottaa opiskelijoiden ahdistusta, mutta samalla huomion kohdistaminen ratkaisuihin tuotti tulkintoja kestävyyydestä, joihin poliittisuus ja yhteiskunnallinen ulottuvuus sekä kestävyiden monialaisuutta edellyttävä tarkastelu eivät kuuluneet.

Haastateltavat kuvasivat kestävyyttä tavalla, jossa kehitys, modernisaatio ja yhteiskunnan taloudellisten reunaehtojen mukaan toimiminen olisi kestävä. Paikannan nämä kestävyYTEEN liitetyt merkitykset reformistisiksi ja kestävyYDEN taloudellista ulottuvuutta painottavina. Myös esimerkiksi Berryman ja Sauvé (2013, 2016) ovat esittäneet talouden ulottuvuuden korostuvan ke  st  vyyden merkityksenä. Massa (2009, 34–35) kuvaa ke  st  v  n kehityksen ja muiden ekologisen modernisaation ajatukseen nojautuvien teorioiden saavan voimansa siitä, että ne mukailevat vallitsevaa poliittis-taloudellista ilmapiiiriä. Tulkitsen talouden tai tieteenalan reunaehtoihin sopeutuvien ke  st  vyyden merkitysten sekä ke  st  vyyden yksinkertaistamisen konkreettisten operationaalisten välineiden hallintaan saaneen voimaa siitä, etteivät ne haastaneet näitä reunaehtoja.

On kuitenkin myös esitetty, että yhteiskunnan muutoksen tarpeellisuuden sivuuttavat tulkinnat ymp  rist  ongelmasta eivät ole ongelmien suuruudesta johtuen riittäviä (Dryzek 2013, 155–163; Massa 2009). Näitä reformistisia tulkintoja ke  st  vyydest   oli helpompi opettaa kuin astua alueelle, jossa vastauksia oli vähemmän. Samalla kun reformistiset ke  st  vyyden merkitykset näyttivät tekevän ke  st  vyyden opettamisen mahdolliseksi, tullaan myös esittäneeksi ke  st  vyydest   tulkinta, jonka ulkopuolelle rajautuu yhteiskunnallinen muutos, ke  st  vyyden poliittisuus ja aiheeseen liittyvät eettiset kysymykset. Vaarana onkin, että opetuksessa korostetaan sellaisia ke  st  vyyden merkityksiä, jotka eivät tue globaalien ympäristöongelmien kannalta välttämätöntä muutosta.

Ke  st  vyytt   yhteiskunnan tai koulutuksen kontekstiin sopeuttavia merkityksiä myös haastettiin kuvaamalla ympäristöongelmat niin suuriksi, että yhteiskunnan ja koulutuksen oli välttämätöntä muuttua. Korostettaessa muutoksen suuruutta ei haastateltavilla ollut vastauksia siihen, miten muutos olisi mahdollinen, vaan haastateltavat olivat saman kysymyksen   reell   kuin opiskelijatkin. Näistä tilanteista eteenpäin pääsemiseksi haastateltavat kuvasivat hyödyntävänsä ja ratkaisujen ja toiminnallisuude painottamista, sillä ilman ratkaisujen ja toiminnallisuuden näkökulmaa aiheen käsittely olisi opiskelijoille lamaannuttavaa tai ahdistavaa. Ratkaisuja ja toiminnallisuutta oli mahdollista hyödyntää opetuksessa myös liittäen siihen yhteiskunnallinen ulottuvuus ja muutoksen aikaansaaaminen. Paikannan muutoksen välttämättömyyden korostamisen kytkeytyvän radikaaleihin ke  st  vyyden merkityksiin.

Tunnistan siis yliopistossa kestävyyttä opettavien kytkevän kestävyYTEEN sekä reformistisia että radikaaleja merkityksiä. Tulkiten reformistisiin merkityksiin perustuvan kestävyysajattelun helpommaksi viedä opetukseen kuin radikaaleihin kestävyYDEN merkityksiin perustuva ajattelu. Perustaessaan opetuksensa reformistisiin kestävyYDEN merkityksiin haastateltavien oli mahdollista antaa opiskelijoille vastauksia ja näyttää ongelmille ratkaisuja. Tuotaessa opetukseen radikaaleja kestävyYDEN merkityksiä ongelmat ja tarvittava muutos rakentuivat niin suuriksi, että haastateltavatkin olivat kysymysten äärellä. Ongelman suuruuden kohtaaminen opetuksessa edellytti myös ahdistuksen tunteiden kohtamista. Haastatteluaineistossa onkin tunnistettavissa ero sen välillä, miten haastateltavat puhuvat itse omista näkemyksistään ja miten he kuvaavat käsittelevänsä aihetta omassa opetuksessaan. Opetettaessa kestävyYttä tieto ongelmien vakavuudesta piti välillä jättää taka-alalle.

## 7 Kestävyyden opetusta koskevat valinnat

Ympäristöongelmien ja kestävyyskysymysten vaikeus teki aiheen käsittelemisestä opetuksessa erityisen. Haastateltavat kuvasivat ja kävivät ryhmäkeskustelussa keskustelua, millaisia valintoja aiheen opettamisen kuvattiin edellyttävän ja miten nämä opetusta koskevat valinnat kytkeytyvät kestävyiden merkitysten rakentumiseen. Olen tunnistanut opetusta koskevat valinnat aineistossa kiinnekohdaksi, johon liitettiin useita vastakkaisia perusteluja. Aloitan luvun tarkastelemalla näitä opetusta koskevia valintoja. Haastateltavat kuvasivat tekevänsä opettaessaan yhtäältä kestävyiden näkökulmaa kaventavia, toisaalta näkökulmaa laajentavia valintoja. Vaikka näissä valinnoissa voi nähdä vastakohtaisuutta, kuvasi moni haastateltava tasapainottelevansa niiden välillä tavoitteenaan varmistaa opiskelijan halu oppia. Opetusta koskevia valintoja perusteltiin haastatteluissa opiskelijälähtöisyydellä. Tunnistan opiskelijälähtöisyyden aineistossa tyhjäksi merkitsijäksi, johon liitettyjä merkityksiä tarkastelen luvun lopuksi.

### 7.1 Näkökulman kaventamisen monet perustelut

Kestävyiden näkeminen laajana ja monimutkaisena aiheena oli lähtökohta artikulaatioille, jonka mukaan näkökulmaa tulisi kaventaa opettaessa kestävyttä. Näkökulman kaventamisen perusteeksi kuvattiin esimerkiksi luontainen yhteys tieteenalaan, mahdollisuus syventyä yhteen näkökulmaan, opiskelijälähtöisyys ja pyrkimys saada opiskelijat olemaan sulkematta silmiään ja korviaan opetettavalta aiheelta. Seuraavassa katkelmassa eräs ryhmäkeskusteluun osallistunut kuvaa kestävyiden integrointia välttämättömäksi keinoksi opetuksessa.

*[...] siin ei ihan välttämät kannata hakee sitä linkkiä jostain et, miten tää nyt sitten toimii jossain et... niinku hyvin hyvin laajaa kontekstia viel, ku et on kyseessä kandidaton opetus, ni silloin lähetään siitä et no, mahtaako, teiltä varmaan toi energiatehokkuus tulee ihan luontojaan siinä. Et pystyys sen päälle rakentamaan jotain niinku pohdiskelevampaa. [...] Mut niit ei voi, ei oo, ei voi ajatella et kestävä kehitys eilen, tänää ja huomenna. Et se täytyy saada palasteltuu ja liitetty luontevasti siihen muuhun opetukseen, jotta se ois oikeesti opiskelijälähtöstä. (RK5)*

Kestävyiden näkökulman kaventaminen tulee katkelmassa perustelluksi opiskelijälähtöisyydellä ja esittämällä valittu näkökulma tieteenalan kannalta luonnollisena. Tieteenalan kannalta keskeisiin kysymyksiin keskittymistä on peräänkuuluttanut myös esimerkiksi Ryan ja Cotton (2013) esittäen sen keinona edistää kestävyiden integrointia opetukseen. Opiskelijälähtöisyyttä oli opiskelijan tason huomiointi, ja kandidatin tutkintoa opiskelevilla laaja konteksti kuvattiin ongelmallisena. Oman alan näkökulmat tulisivat

opiskelijoilta puolestaan ”*ihan luontojaan*”. Puheenvuoron päätteeksi aiheen pikkominen pienempiin osiin ja luonteva liittäminen muuhun opetukseen esitetään oikeana opiskelijälähtöisyytenä. Vastakohtaksi asetetaan ironisesti ilmaisten ongelmallisen laaja aihe ”*kestävä kehitys eilen, tänään ja huomenna*”.

Kestävyyden sopeuttaminen koulutusohjelman opetussisältöihin esitettiin myös tapana päästä syvemmälle kestävyyden tiettyyn näkökulmaan. Oheisessa katkelmassa esitetään, että kestävyys tulee laajuutensa takia käsitellä nimenomaan oman alan kontekstissa, koska siitä seuraa aiheessa syvemmälle pääseminen ja sen ymmärtäminen, mitkä kestävyteen liittyvät välineet opiskelijan tulisi työssään hallita. Kestävyyden kannalta tärkeät taidot pelkistetään välineiden hallinnaksi.

*Siin just se että koska aihe on niin laaja. Niin vaikka sitä ois käsitelty. Mut ku sitä käsitellään sen oman alan kontekstissa. Et mitä se nyt sit ää tämmöselle [haastateltavan oman tieteenalan ammattilaiselle] tarkoittaa. Mitä tarkoittaa se, että mitä nää kysymykset tarkoittaa mun ammattiosaamisessa. Ni se, sillen se menee siihen operatiiviseen puoleen, sillen pystytään... pääsee aika paljo just syvemmälle siinä, että mikä, mitkä on ne mun, mitkä välineet mun pitäis hanskata. (RK5)*

Toisaalta näkökulman kaventamista tapahtui myös keskittymällä kestävyiden ratkaisujen positiivisuuteen. Jotta opiskelijat eivät sulkisi silmiä ja korvia aiheelta, se piti opettaa tavalla, jossa vältettäisiin aiheen vaikeus. Eräs haastateltava kuvasi tärkeänä aloittamisen positiivisen kautta, suorien työkalujen tarjoamisella ja luomalla uskoa, että muutos voidaan saada aikaan. Tasapainottelun hienovaraisuutta kuvaa seuraava katkelma, jossa eräs ryhmäkeskusteluun osallistunut kuvaa, kuinka kestävyysajattelu oli kurssilla ”*piiloagendana*”. Piiloagendaksi hän kuvasi kurssia siitä huolimatta, että hetkeä aiemmin hän oli kuvannut kurssin aiheena olevan ilmastonmuutos ja globaali resurssien niukkuus.

*RK6: [...] mä oon ottanu sen semmosena vähän semmosena piiloagendana kuitenkin sen, sen että mun mielest semmonen kestävyysajattelu ja semmone systeemien hahmottaminen ja muu on niinku se juttu sillä kurssilla. Mut, mut siel ei oo siis semmost kestävyys edes niinku sessiota.*

*RK5: Mm.*

*RK6: Et me ei puhuta niil, niistä termeillä.  
(RK)*

Kestävyyteen ja ympäristöongelmiin liittyviä aiheita oli mahdollista käsitellä opetuksessa, mutta se tuli tehdä tietyllä tavalla. Piiloagendaa perusteltiin sillä, että opettajan tuntuman mukaan opiskelijat eivät olleet vastaanottavaisia kestävyiden ”*agendalle*”. Tietyn ajattelutavan opettaminen oikeana on kyseenalaistettu monien kestävä koulun

tuksen tutkijoiden taholta ja parempana on nähty opiskelijan oman ajattelun kehittymisen tukeminen (esim. Jickling & Wals 2008; Wals 2010; Wolff 2016). Toisaalta tietyn ajattelutavan ajamisen välttäminen saattoi tuoda mukanaan myös varovaisuutta aiheen käsittelyyn. Sitä osoittaa seuraavan katkelman kuvaus, opettajan valinnasta opettaa ”nudgeamisen”, eli varovaisen suostuttelun kautta.

*[...] siin on mun mielest vähän semmonen vaikeus just siinä et halutaaks me [...] niinku sielt ylätasolta tulla ja opettaa ja niinku jotenki tuoda sitä kestävyyttä vai onks se enemän semmonen vaan niinku vähän semmonen nudgeamista sillee sinne suuntaan et hei by the way että se homma mitä te teette ni on iha fine mut et siinäki täytyy huomioida vaan se että niinku nää globaali muutokset ja tietyt kestävyyskysymykset on aika ii... olennaisia. Ois hyvä, että te pohditte niitä sitte kun te, mitä ikinä päädyttekään tekemään. (RK6)*

Opiskelijan ajattelun kunnioittaminen tarkoitti siis, ettei opettaja voinut kertoa, kuinka tulisi toimia, vaan opetuksessa näkökulman tuli olla varovaisempi. Kopnina (2014, 7498–7499) kritisoi ajatusta, ettei opetuksessa saisi edistää tavoitteita, jotka opettaja tietää kestävyiden tavoittelun kannalta oikeiksi ratkaisuiksi. Tämä kestävyiden opetuksessa tunnistettu dilemma (vrt. Wals 2010) oli läsnä myös haastateltavien pohdinnassa. Eräs haastateltava kuvasi, ettei hän voinut kyseenalaistaa, jos opiskelijan ”*intohimo*” oli käyttää kurssilla tehtävässä työssä tiettyä, energiaa paljon kuluttavaa materiaalia. Opettajan oli mahdollista pyytää perusteluja, miksi opiskelija ”*haluaa vaikka jotain materiaaleja käyttää tai tehdä tiettyä juttua*”, mutta tätä vahvemmin opiskelijan valintoja ei voinut kyseenalaistaa.

Haastateltavat kuvasivat, kuinka suuria ongelmia ei voinut tuoda opetustilanteeseen sellaisenaan, vaan niille piti tehdä jotain. Seuraavassa katkelmassa kuvataan välttämättömäksi tuoda ympäristö opetukseen uudella tavalla. Tämä edellytti kuitenkin tasapainottelua, sillä ”*maailman kauheuksien ja tuhon näyttäminen*” ei ollut oikea ratkaisu.

*H4: Semmoset niinku tuulen haistelut ja keholliset kokemukset jossain metsässä ni ne... jotka on myös ollu vallalla jossain vaihees, että kokeillaan lämpimiä kiviä...*

*T: [Joo.*

*H4: [Ja tehdään saviukkoja ((haastattelija nauraa)) kallion nokassa tai tai muuta ni ei se riitä, se ei riitä, mut sit toisaalta taas semmonen niinku maailman kauheuksien ja tuhon näyttäminen ei toimi. Et mikä on se...*

*T: Joo, joo.*

*H4: Balanssi.*

*(H4)*

Myös seuraavassa katkelmassa haastateltava nojautuu ensin vahvaan, yhteiskunnallisen tason muutostarvetta korostavaan ajatukseen kestävydestä, mutta pysähtyy sitten ja toteaa, ettei näihin kysymyksiin voisi opetuksessa mennä, sillä oli vältettävä ahdistuksen

tuottamista opiskelijoille. Opetuksessa kestävyyttä oli lähestyttävä näkökulmasta, joka olisi erilaista kuin “ahdistuksen kasaaminen”. Haastateltavat kuvasivat reagoivansa ympäristöongelmien herättämiin negatiivisiin tunteisiin keskittymällä opetuksessa ratkaisuihin. Tällä tavalla kestävyyttä oli mahdollista käsitellä opetuksessa.

*H1: [...] mitä on tapahtunut.*

*T: Nii.*

*H1: Tässä meidän kehittyneessä yhteiskunnassa...*

*T: Joo.*

*H1: Teknologia on mennyt eteenpäin hur, hurjaa vauhtia niin miks me tuotetaan nykyään niinku sellasta peetä.*

*(poistettu osa keskustelusta, jossa viitataan haastateltavan tieteenalaan)*

*H1: Mutta tota. Aika vaikeeta. Niihin ei sit enää. Niihin jos menee niin... ((tauko)) mä huomaa myös et yks mitä, yks mitä tästä kestävästä kehitykseen liittyen. Yks näkökulma et miten paljon puhutaan ja, tai miten puhutaan niinku nuorilla ihmisillä ja opiskelijoilla. Koska mä en niinkun. Sellanen et me vaan niinku kasataan sitä ahdistusta.*

*T: Mm.*

*H1: Ni se ei niinku. Sehän on ihan hirveetä.*

*(H1)*

Ratkaisujen painottaminen saattaa tarkoittaa sitä, että opetuksessa sivuutetaan ympäristöongelmien ja kestävyiden kysymyksen aiheuttamat tunteet. Sund (2016) kuitenkin esittää kestävyteen liittyviä tunteita tärkeäksi oppimisen lähtökohdaksi. Näin ratkaisujen painottaminen ahdistuksen kohtaamisen keinona näyttäytyy osittain ongelmallisena valintana. Analyysin pohjalta herää myös kysymys, missä kestävyiden tunteiden ulottuvuutta on mahdollista käsitellä, jos ei yliopisto-opetuksessa.

Olen edellä kuvannut, kuinka kestävyiden näkökulmaa kavennettiin opetuksessa. Tätä perusteltiin opiskelijälähtöisyydellä, haastateltavien tunnistamalla tuntumalla opiskelijoiden vastaanottavaisuuden puutteesta, ongelmien liian suurella mittakaavalla ja sekä sillä, ettei opetuksessa tule edistää tiettyä agenda. Omia ajatuksia kestävydestä ei aina voinut tuoda opetukseen, sillä tuhon näyttäminen ei ollut opetuksessa mahdollinen ratkaisu. Yksi tapa puhua kestävydestä vahvemmin oli varovainen suostuttelu ja kysyminen. Opiskelijoilta saattoi kysyä mielipiteitä, pyytää perusteluja tai heille saattoi kertoa oman mielipiteensä, mutta opiskelijoiden ratkaisujen kyseenalaistaminen rakentui alueeksi, jolle opettajana toimiessa ei voisi astua.

## 7.2 Maailman kohtaaminen opetuksen lähtökohtana

Opetusta koskevien valintojen toiseksi lähtökohdaksi kuvattiin kestävyiden monimutkaisten kysymysten ja ympäristöongelman kohtaaminen opetuksessa. Eräs kestävyiden monimutkaisuuden kohtaamista peräänkuuluttanut haastateltava kertoi tuovansa opetukseen kestävyteen liittyvät monet näkökulmat hyödyntämällä opiskelijoiden eri näkemyksiä ja opetustilanteissa käytävää keskustelua. Eri näkemykset, ristiriidat ja maailman ongelmat oli siis mahdollista tuoda osaksi opetusta, kuten myös Sund ja Öhman (2014) sekä Van Poeck ja Östman (2018) ovat aiemmin esittäneet. Eri näkökulmien ja kestävyiden monimutkeisuuden myötä opiskelussa kohdattava hämmennys oli osa oppimisen prosessia, ja erään haastateltavan mukaan oppimista eteenpäin vievä asia.

*[...] you are supposed to be puzzled. That's the whole point. You are supposed to be confused to... This is a, this is a normal state. You sh... you should kind of work, work your way by embracing this complexity, embracing the puzzlement. That's umm... and in that case what, what comes about oftentimes umm, you know discussion is a discussion of learning. You know. If you are puzzled with something a lot, then you start learning then you're puzzled a little bit less, about some things, but then as you learn more you are even more puzzled by some other things. (H3)*

Opiskelijoiden tunteet ja kestävyiden kysymyksen vaikeus nimettiin sekä näkökulman kaventamisen että laajentamisen perusteeksi. Kun haastateltavan opetuksen lähtökohtana oli kestävyiden ongelman monimutkaisuuden kohtaaminen, ei opiskelijoiden oletettua kokemusta kysymysten liiallisesta vaikeudesta nähty opetuksen esteenä vaan lähtökohtana opetustilanteen rakentamiselle. Eräs haastateltava kyseenalaisti vaikeiden kysymysten liiallisen pilkkomisen, sillä samalla se voisi tarkoittaa myös ongelman pois-sulkemista. Samalla kuitenkin isojen kysymysten kohtaamisen tulisi tapahtua turvallisesti ja turvallista keskiötä laajemmalle opiskelijan tulisi mennä vain halutessaan.

*H4: että aina olis niitä pieniä osia, joist tulis se turvallinen osa, se niinku keskiö, et jos me kaikki tätä haldataan, ni sit me ollaan...*

*T: Mm.*

*H4: Sit niinku kaikki on ihan hyvin. Ja kaikki täst eteenpäin on sitte siinä, et mitä sä haluat ja mitä sä voit ottaa vastaan.*

*(H4)*

Edellisessä katkelmassa kuvattu turvallisuuden tavoittelu oli yksi tapa pyrkiä kohtaamaan ympäristöongelmien herättämät negatiiviset tunteet. Toinen tapa huomioida opetuksessa negatiiviset tunteet oli keskittyminen ongelmien sijaan toimintaan ja ratkaisuihin. Tämä toiminnallisuuden tukeminen opetusta koskevana valintana vahvaksi ja kyseenalaistamattomaksi. Kuten luvussa 6.1 kuvasin, suuntaamalla huomio ratkaisuihin voidaan sulkea ulos kestävyiden yhteiskunnallinen ja poliittinen näkökulma. Ratkaisuja



ja toimintaa hyödynnettiin kuitenkin myös otettaessa opetuksen lähtökohdaksi ongelmien suuruus ja muutoksen tavoittelu. Toiminnan kokemuksia kuvattiin keinona näyttää opiskelijoille, etteivät asiat ole liian suuria kohdattavaksi.

*H4: mä ainaki koen että semmonen yhteistyö, yritysten, yhteisöjen, muiden tekijöiden kautta, sen niinku, tavallaa sitä kautta semmonen voimauttava pedagoginen ajattelu, että muutama ihminenki voi saada muutoksen aikaa.*

*T: [Joo.*

*H4: [Et se lähtee muutamast ihmisestä se, et saadaan globaali projekti aikaseks. Ja se että, et, et tää ei oo, nää ei oo niin isoja asioita, et niihin pitäs vaan tuupertua ja, ja nöyristyä ja kestää se tuhoutumisen tuska.*

*(H4)*

Weisser (2017) näkee kestävyiden ratkaisujen painottamisessa vastakkaisena ympäristöongelmien ongelmalähtöisyyden kanssa. Analyysin perusteella esitän kuitenkin, että ratkaisujen ja toiminnallisuuden painottamiseen oli mahdollista liittää myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja poliittisuuden elementtejä. Kestävyyskysymyksen poliittisuus ja ongelman vaikeus oli näin mahdollista kohdata opetuksessa.

### 7.3 Opiskelijälähtöisyys tyhjänä merkitsijänä

Opiskelijälähtöisyys näyttäytyy aineiston perusteella tyhjänä merkitsijänä, jota saattoi hyödyntää argumentoinnissa ja täyttää erilaisilla, jopa päinvastaisilla merkityksillä. Opiskelijoita ei nähty yhtenä ryhmänä, vaan opiskelun vaiheen ja opiskelijoiden kiinnostuksen aiheeseen tunnistettiin tuottavan eroja opiskelijoiden kykyyn käsitellä vaativaa kestävyiden aihetta. Näitä opiskelijoita koskevia oletuksia hyödynnettiin perusteltaessa opetusta koskevia valintoja. Esimerkiksi ryhmäkeskustelussa esitettiin näkemyksiä, että oli erilaista opettaa aihetta kandidaattitason opiskelijoille kuin pidemmällä opinnoissa oleville ja aiheesta kiinnostuneille opiskelijoille.

Haastattelemani henkilöt kuvasivat saavansa tietoa opiskelijoiden ajattelusta eri keinoin. Osa haastateltavista kuvasi tiedonlähteenä kurssitehtävät, kuten kurssin alkaessa teetetyt harjoitukset ja oppimispäiväkirjat. Opiskelijoiden ajattelua koskeva tieto nimettiin kuitenkin myös tuntumaksi. Opiskelijoiden oletettuun ajatteluun perustuen tehtiin valintoja, vaikka ajattelusta ei aina ollut kovin varmaa tietoa. Eräs haastateltava kuvasi opettavansa kestävyyttä epäsuorasti, koska hänestä *“tuntuu et siel on paljon niitä, jotka ei oo vastaanottavaisii sille agendalle”*. Toinen haastateltava palasi haastattelussa myöhemmin kysymykseeni opiskelijoiden ajattelusta ja totesi, että esittämäni kysymys opiskelijoiden ajattelusta alkoi mietityttämään häntä itseäänkin.

*Mut miten ne opiskelijat, mua rupes itteeki niinku mietityttää, et mitenkähän en tiä onks kukaa selvittäny et miten noi kokee noi opiskelijat [...] et niinkun kokeeks he et se on heidän agendalla tai tapetilla. (H1)*

Tunnistan opiskelijoiden ajattelun haastatteluaineistossa kiinnostuskohdaksi. Opiskelijoiden ajatteluun liitettiin vastakkaisia tulkintoja, kuten kiinnostus ja kiinnostumattomuus sekä toisaalta kykenevyys ja kyvyttömyys vaikeiden aiheiden käsittelyyn. Kestävyyden opettaminen aiheesta kiinnostumattomille edellytti aiheen liittämistä oman alan kysymyksiin tai opettamista epäsuorasti ja osin piilotettuna. Kiinnostuneiksi nimettyjen opiskelijoiden kanssa oli mahdollista käsitellä myös ympäristöongelmiin liittyviä ahdistuksen tunteita.

*Mul on vähän vääristynyt kieroutunut tästä et mitä ne opiskelijat on. ((kaikki nauravat)) Nää vielä myös puhuu tunteista ja me käytetään sitä tosi paljon kursseilla ((naurua)) et oikeesti puhutaan et miltä tuntuu ja minkälaisia fiiliksiä kenttämatkoilla tulee... käsitellään niinku todella laaja kirjo sitä tunneskaalaa liittypä se sit ilmastoahdistukseen tai muuhun ahdistukseen. (RK8)*

Toisaalta opiskelijoiden kuvattiin olevan kykenevinä kohtaamaan opetuksessa kestävyyskysymysten monimutkaisuuden ja ympäristöongelmien vakavuuden. Vaikeiden kysymysten kohtaaminen saattoi herättää opiskelijassa vastareaktion, mutta opetusta koskevien valintojen kautta opettaja saattoi tukea opiskelijaa aiheen kohtaamisessa. Opiskelijoiden kuvattiin myös olevan kykeneviä vaatimaan ajatteluun, kun heille asetti riittävän korkeita odotuksia.

*H3: students rise to the expectations you pose in front of them.*

*T: Yeah.*

*H3: If you have low expectations of them, well you know, they will have low expectations on themselves. And I do, do have. This is the first thing that I tell them, in the, in the course.*

*(H3)*

Kestävyyden kysymysten vaikeuden kuvattiin aiheuttavan opiskelijoissa ahdistusta ja lamaantumista. Opiskelijasta rakennettiin kuvaa ahdistavana. Tätä ahdistuneisuutta hyödynnettiin perusteena välttää asioiden vaikeutta opetuksessa tai suunnata opetusta ongelmien sijaan ratkaisuihin.

*Meil oikeastaa aika sellanen niinku öö kriittinen ja ongelmia analysoiva suhtautuminen asioihin ja se just sit helposti johtaa siihen että, et mahdotonta. Mahdotonta. Että ongelmat on mahdottoman isoja ja sit kuitenkin aina vaan raha ratkasee. Ni tästä, tästä niinku ylöspäin, ylöspäin meneminen öö tai eteenpäin meneminen siihen niinku et aina voi tehdä jotakin, niin, niin sen, sen aikaansaaminen niin sitä mä pidän olennaisen tärkeänä, jopa varmaan siinä määrin, et sit, sit joskus se, se vaikeus on sellanen et mä varmaan mieluummin niinku vähäks aikaa heittäsin sitä, sitä syrjään lähinnä siksi että must tuntuu että se viesti korostuu kyllä ihan joka tapauksessa kaikista, kaikista tunteista mihin, mihin niinkun nuoret ihmiset nykyisin törmää. (RK2)*

Opiskelijoiden ajattelun tunnistettiin olevan erilaisia kuin vanhempien sukupolvien, esimerkiksi opetustehtävissä toimivan henkilökunnan ajattelu. Ryhmäkeskustelussa opiskelijoiden ajattelun eroa kuvattiin käsitteellä *“climate generation”* ja eräs keskusteluun osallistuja kuvasi, että opiskelijoiden arvojen ja tunteiden huomiointi opetuksessa pitäisi olla opetuksen lähtökohta. Eräs haastateltava kuvasi omalla alallaan eron opiskelijoiden ja erityisesti vanhemman henkilökunnan ajattelun välillä. Opiskelijoiden ja nuoremman henkilökunnan ajattelu oli *“ajanhengen mukaista”* erona vanhemman henkilökunnan ajatteluun, jossa kestävyyttä ei nähty tieteenalalle kuuluvana aiheena.

*T: Tuntuukse se, sanoit, et, et huomaa, et nuor... siis nuorii kiinnostaa, tarkoitsi niinku et, et on ikäänkun huomattu, että opiskelijoita kiinnostaa. Vai...*

*H2: Opiskelijoita kiinnostaa kyllä.*

*T: Joo, joo.*

*H2: Ja, ja tota, ää sitte ku meillä on tullu nuorempaa henkilökuntaa ni mä huomaan et heidän niinku suhtautumisensa kaikkeen tällaseen [tieteenalan kestävyyskeskusteluun] niinku...*

*T: Joo.*

*H2: On niinku ajanhengen mukana.*

*(H2)*

Ryhmähaastattelussa opiskelijoiden ajattelun nimeämisestä rakentui kamppailu. Keskustelun aluksi eräs haastateltava nimesi aiheesta kiinnostuneet *“uskoviksi”*, minkä jälkeen aiheesta heräsi keskustelu.

*RK5: [...] jos halutaan saada muitakin kuin näit uskovia kontaminoitua tällä... ((naurua))*

*RK5: näil teemoilla niin sillon meiän täytyy olla, meiän täytyy mennä niitten opettajien ja niiden pakollisten kurssien kautta ja sen integroinnin kautta. Et muuten, muuten me pysytään näis taskuissa, ja sitte se taas on mun mielest.*

*RK1: Sitten näitä, näitä alaan suuntautuvia, en sano uskovaisia, vaan...*

*RK5: Joo.*

*RK1: Se on väärin sanottu koska siihen sisältyy arvolatausta. Nää ihmiset, jotka on kiinnostuneit asioist, jos ne on siellä kurssissa, missä on muita ihmisiä ni sen olen huomannu, että ne kyllä voi sitte haastaa opettajan näissä asioissa. Vaikka muut ei oo. Ja sen jälkeen muutki kiinnostuu ehkä enemmän. Et ehkä nää believers on sit tämmösiä ikään kuin agenteja. Agenteja niissä kurseissa.*

*RK5: Joo, se on ihan toivottavaa.*

*TI: ((epäselvä sana)) Kyselytutkimukses tuli esiin et ne opiskelijat on iso muutosvoima. (RK)*

Ajatus aiheesta kiinnostuneista *“uskovina”* tulee haastetuksi, kun toinen keskustelun osallistuja nimeää saman ryhmän toisin *“alaan suuntautuneiksi”* ja *“ihmisiksi, jotka ovat kiinnostuneit asioist”* sekä toteaa, että opiskelijoiden nimeäminen uskovaiksiksi on *”väärin sanottu, koska siihen sisältyy arvolatausta”*. Tulkitsen tämän pyrkimykseksi asettaa

kiinnostuksen positiiviseksi piirteeksi opiskelijoissa. Haastateltava jatkaa esittämällä aiheesta kiinnostuneiden toimivan myös *“agentteina”* kestävyiden edistämisessä, sillä he kykenivät haastamaan tarvittaessa myös opettajansa ja toimimaan siten kiinnostuksen herättäjinä. Alla olevan katkelman lopussa kaksi puheenvuoroa vahvistaa tätä esitettyä ajatusta aiheesta kiinnostuneista opiskelijoista muutoksen mahdollistajana. Näistä jälkimmäisessä myös haastattelija toteaa kyselytutkimuksen osoittaneen, että opiskelijat ovat muutosvoima. Näin keskustelussa rakentuu lopulta vahvemmaksi opiskelijoiden kiinnostuksen näkeminen positiivisena ja yhtenä resurssina aikaansaada muutosta.

#### **7.4 Yhteenveto: Näkökulman rajaaminen ongelmien ylittämisen keinona**

Haastatteluaineistossa ympäristöongelman vaikeus ja aiheen monimutkaisuus rakentui perusteluiksi, joilla kestävyys kuvattiin erityisenä aiheena opettaa. Osa haastateltavista kuvasi välttämättömäksi liittää kestävyys opetukseen tavalla, joka tarkoitti kestävyiden tarkastelua rajatusti oman alan näkökulmasta tai ratkaisuihin keskittymällä. Näin kestävyteen liittyvät tunteet ja aiheen poliittisuus tulivat ulossuljetuiksi. Osalla lähtökohtana oli muutoksen tavoittelu ja kestävyiden kysymysten monimutkaisuuden kohtaaminen opetuksessa. Aiheen laajuus, monimutkaisuus ja ympäristöongelmien herättämät tunteet herättämät tunteet oli mahdollista ottaa lähtökohdaksi perusteltaessa sekä näkökulman rajaamista että kestävyiden monimutkaisuuden kohtaamista opetuksessa. Osalla haastateltavista näkökulman kaventamisen, näkökulman laajentamisen ja toiminnallisuuden tukemisen välillä tehtävät valinnat olivat vuorottelevia, ja valintoja perusteltiin erityisesti kuvaamalla tuntumaa opiskelijaryhmästä ja opiskelijoiden ajattelusta.

Stevenson (2007, 2013) kuvaa opettajien sovittavan kestävyttä opetuksen käytäntöihin hyödyntäen opetusta koskevissa valinnoissa oletuksiaan, arvojaan ja uskomuksiaan. Tutkielman aineistossa haastateltavien kuvaukset kestävyiden opettamista koskevista valinnoista rakentuvat tällaiseksi erilaisten näkökulmien yhteen sovittamiseksi. Kestävyiden kanssa yhteen sovitettaviksi elementeiksi tunnistan opettajien kestävyttä ja opetusta koskevat näkemykset, tieteenalan ja yhteiskunnan kontekstin sekä oletukset opiskelijoiden kyvyistä ja kiinnostuksesta käsitellä kestävyiden aihetta opinnoissaan.

Opetusta koskevien valintojen perusteluissa erilaiset oletukset opiskelijan ajattelusta ja kyvyistä näyttäytyvät aineiston perusteella merkittävinä.

Osa haastateltavista kuvasi laajasta näkökulmasta luopumista ja erilaisiin opetuksen konteksteihin mukautumista tavalla, minkä tunnistan taitavana luovimisena ja erilaisten näkökulmien yhteen sovittamisena. Kennedy (2004) on kuvannut tähän yhteen sovittamiseen liittyvän tilannekohtaisia tulkintoja ja ratkaisuja, jotka ulkopuolelta tarkasteltuna voivat näyttäytyä kestävyuden ulossulkemisena, mutta jotka opettajana toimivan kannalta tulevat tulkituksi koulutuksen käytänteiden mukaisesti toimisena (myös Stevenson 2007, 273). Aiheen rajaaminen saattoi siis perustua opettajana toimivan henkilön näkemysiin, uskomuksiin, oletuksiin siitä, miten kestävyyttä tuli opettaa, mutta se oli myös keino tilannekohtaisesti ylittää esteitä, joita kestävyyttä opetettaessa tulkittiin rakentuvan.

## 8 Pohdinta

Esitettyäni tutkielmani tulokset on aika tarkastella tulosten luotettavuutta ja pohtia tulosten laajempaa merkitystä. Aloitan tämän luvun tarkastelemalla tutkimusprosessia, sen aikana tekemiäni valintoja sekä tulosten luotettavuutta. Kokoan sen jälkeen yhteen tutkielman tulokset ja pohdin niiden merkitystä kestäväen koulutuksen tutkimuksen ja käytäntöjen kannalta. Lopuksi ehdotan aiheita jatkotutkimukselle.

### 8.1 Tutkimuksen valintojen tarkastelua

Pyrkimykseni tässä tutkielmassa on ollut kestävyyyteen yliopisto-opetuksessa kytkeytyvien merkitysten tarkastelu. Ympäristölle sosiaalisissa käytännöissä rakentuvien merkitysten tarkastelu liittyy tutkielman aiheen yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen. Näen kuitenkin aiheen vahvasti kasvatustieteellisenä. Kasvatustieteelliseksi aiheen tekee tutkielman kontekstina toimiva yliopisto-opetus ja huomion kohdistaminen opetuksen käytäntöihin. Tutkielman teoriaosa painottui kestävyyyden merkitysten tarkasteluun. Tämä valinta mahdollisti kestävyyyden merkitysten syvällisen tarkastelun tutkielmassa. Aineiston analyysivaiheessa opetuksen käytännöissä tehtävät tilannekohtaiset valinnat alkoivat näyttämään merkityksellisiltä. Tässä analyysissä hedelmälliseksi osoittautui erityisesti Stevensonin (2007, 2013) teoretisointi kestävyyyden merkitysten rakentumisesta opetuksen käytännöissä. Valitsemassani kirjallisuudessa katveeseen jää kuitenkin tutkimuskirjallisuus, jossa kestävyyyden merkityksiä tarkasteltaisiin yliopisto-opetuksen käytännössä rakentuvina. Vertailu vastaaviin aiempiin tuloksiin olisi ollut tulosten arvioinnin kannalta hedelmällistä.

Tutkielman käsitteiden valinnassa neutraalius ja diskurssien ulkopuolella pysyttely on mahdotonta, koska tutkijanakin toimin osana diskursiivista todellisuutta (vrt. Brunila 2009, 174–175). Berryman ja Sauvé (2016) kyseenalaistavat kestävyyyden käsitteen tyhjyyden, ja esittävät sen sisältävän niin vahvasti taloudellista ja sosiaalista kehitystä painottavia merkityksiä, etteivät ympäristölle arvoa antavat merkitykset mahdu käsitteen piiriin. Kestävyyyden käsitteen käyttäminen onkin tuntunut ristiriitaiselta. Nimeämällä haastattelemani henkilöiden opetuksen kestävyyyteen liittyväksi tulen vahvistaneeksi ajatusta, että ympäristö- ja sosiaaliin ongelmiin tulisi vastata juuri kestävyyyden tavoittelun keinoin. Toisaalta uskon kuitenkin, että kestävyyyden merkitysten moninaisuuden

näyttäminen mahdollistaa myös vallalla olevien merkitysten kyseenalaistamisen ja toisin toimimisen (vrt. Berryman ja Sauvé 2013, 142; Brunila 2009, 174–175).

Olen tutkielman teon aikana pohtinut tutkielman aineiston tuottamiseen liittyviä valintoja. Voinko saada tutkimuksellisesti kiinnostavia tuloksia, jos raja-  
aus on haastateltavien tieteenalojen osalta niin la-  
vea? Valinnan perusteena oli kiinnostus ymmärtää yliopisto-  
koulutuksessa rakentuvien kestä-  
vyyden merkitysten moninaisuutta. Valinnassa painoi  
myö se, että Suomen kontekstissa aiheen tutkimus on lähes puuttuvaa. Nyt tutkielman  
teon jälkeen arvioin tämän aineiston tuottamiseen liittyvän valinnan onnistuneeksi. Re-  
formistiset ja radikaalit kestä-  
vyyden merkitykset sekä toisaalta näkökulmia kaventavat  
ja laajentavat opetusta koskevat valinnat olivat paikannettavissa useille tieteenaloille,  
vaikka en voinutkaan haastateltavien anonymiteetin varjelemiseksi tuoda tieteenaloja  
analyysissä esiin. Se, kytkeytyvätkö tietyt kestä-  
vyyden merkitykset vahvemmin joille-  
kin tieteenaloille, kuten Ryan ja Cotton (2013) sekä Christie ym. (2015) ovat opettajien  
asenteita tarkastellessaan esittäneet, on kuitenkin jatkotutkimuksen aihe, johon tulisi pa-  
neutua laajempaa aineistoa hyödyntäen.

Johanna Ruusu-  
vuoren, Pirjo Nikanderin ja Matti Hyvärisen (2010, 27) mukaan laadullisen tutkimuksen validiteetissa keskeisintä on analyysin systemaattisuus ja tulkin-  
nan luotettavuus. Analyysiprosessi eteni vaiheittain. Ensimmäiset analyysia ohjanneet huomiot  
tein jo haastattelujen aikana, ja analyysi eteni aineistoa ja teoriaa rinnakkain lukien.  
Jotta lukijan olisi mahdollista arvioida analyysin luotettavuutta, kuvasin luvussa viisi  
analyysiprosessin keskeisiä oivalluksia. Esittämieni tulkintojeni vastaavuutta haastatte-  
luaineistoon olen pyrkinyt varmistamaan lukemalla aineistoa lukuisia kertoja analyysin  
aikana. Tulosten raportoinnissa olen tuonut esiin runsaasti aineistokatkelmia ja pyrkinyt  
siten parantamaan lukijan mahdollisuutta arvioida tekemiäni päätelmiä. Koska tutkiel-  
man aineisto on pieni, on tulosten tarkastelu suhteessa teoriakirjallisuuteen tärkeä tulos-  
ten luotettavuuden varmistamisen keino. Tulkinnoilleni onkin löytynyt tukea aiemmasta  
tutkimuksesta ja teoriakirjallisuudesta. Nyt vihdo-  
in on aika sanoa tulkintani ääneen. Lu-  
kijan tehtäväksi jää lukea tulkintani sitä kriittisesti arvioiden, kuten Jokinen (2016, 253)  
esittää.

Kun tutkin kestä-  
vyyteen ja sen opettamiseen kytkeytyviä merkityksiä tuottaen aineiston  
suomalaisessa yliopistossa opettavia haastatellen, jätän samalla katveeseen opiskelijat,  
yliopiston ulkopuolisen maailman ja ihmiset, jotka elävät länsimaiden ulkopuolella.

Toisaalta juuri tämän takia koen diskursiivisen näkökulman tärkeäksi kestäväää korkeakoulusta koskevassa tutkimuksessa, sillä on tärkeää ymmärtää, millaisia merkityksiä kestävyiden edistämiseen yliopiston kontekstissa kytkeytyy. Tutkielman tuloksia luottaessa tärkeää muistaa, että vastaajina olivat eurooppalaiset akateemisesti koulutetut, yliopistossa työskentelevät ihmiset. Tutkielman tulokset kertovat kestävyiden merkityksistä tässä kontekstissa.

## 8.2 Opetuksen käytännöt kestävyiden merkityksiä muovaamassa

Tarkastelin tässä tutkielmassa, millaisia merkityksiä yliopistossa kestävyteen ja sen opettamiseen kytkeytyy. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyin, millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat ja opetusta kehittävät liittävät kestävyteen kuvattaessa sitä osana yliopisto-opetusta. Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyin, millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat ja opetusta kehittävät liittävät opetusta koskeviin valintoihin.

Kestävyteen koulutuksessa kytkeytyviä merkityksiä on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa aiemminkin. Tutkimus on painottunut kestävä koulutuksen politiikassa rakentuvien merkitysten tarkasteluun. Kestävä koulutuksen politiikkaa tarkastelevassa tutkimuksessa kestävyteen on nähty kytkeytyvän reformistisia merkityksiä (Huckle & Wals 2015; McKenzie ym. 2015; Sauvé ym. 2007; Weisser 2017). Tunnistin myös tässä tutkielmassa, yliopisto-opettajia haastatellessani kestävyteen kytkeytyvän vahvimmin reformistiset merkitykset. Stevenson (2007, 2013) on esittänyt kestävyiden tulevan tulkituksi opetuksen käytännöissä, kun opettajat tekevät tilannekohtaisia tulkintoja eri tavoitteiden ja näkökulmien yhteen sovittamisesta hyödyntäen oletuksiaan, arvojaan ja uskomuksiaan. Myös tämän tutkielman tulosten valossa kestävyiden merkitykset näyttivät rakentuvan opetuksessa tilannekohtaisesti. Tunnistin aineiston perusteella yhteen sovitettaviksi elementeiksi opettajien kestävyttä ja opetusta koskevat näkemykset, tieteenalan ja yhteiskunnan kontekstin sekä oletukset opiskelijoiden kyvyistä ja kiinnostuksesta käsitellä kestävyiden aihetta opinnoissaan. Tulkitsen kestävyiden rajaamisen kaipaampiin näkökulmiin, operationaalsiin välineisiin ja ratkaisuihin monen haastateltavan kohdalla tasapainotteluksi, jossa kestävyttä pyrittiin sovittamaan yhteen myös sellaisiin opetustilanteisiin, joihin tuntui liittyvän opettajan tulkinnan mukaan vastustusta aihetta kohtaan.



Analyysissä hyödyntämäni diskurssiteoria on analyysitapa, jossa tarkastelun kohteena ovat diskursiiviset avaukset. Kestävyys liittyvistä merkityksistä ratkaisujen ja toiminnallisuuden painottaminen ovat tulkintani mukaan aineistossa lähes hegemonisessa asemassa. Kamppailuja sen sijaan käytiin siitä, tulisiko kestävyyttä tavoitella yhteiskunnallisen muutoksen keinoin vai sopeutuen nykyiseen yhteiskuntaan, tulisiko näkökulmaa kaventaa vai pyrkiä kohtaamaan kestävyys monimutkaisuus opetuksessa ja ovatko opiskelijat kykeneviä vai kyvyttömiä vakavan aiheen käsittelyyn. Tarkemmassa tarkastelussa myös ratkaisujen painottamiseen kytkeytyneet merkitykset rakentuivat aineistossa liikkeessä oleviksi. Korostettaessa ratkaisuja kestävyys saatettiin kuvata aiheena, johon ei kuulunut kestävyys kysymysten monialaisuus, yhteiskunnallinen ulottuvuus tai eettiset kysymykset. Toisaalta ratkaisuja ja toiminnallisuutta hyödynnettiin opetuksessa myös painottamalla yhteiskunnallista vaikuttamista ja poliittisuutta. Kestävyys liittyvä ratkaisujen näkökulma vaikutti tältä osin moniulotteisemmalla kuin mitä esimerkiksi Weisser (2017) esittää, sillä ratkaisujen painottaminen ei väistämättä sulkenut ulos ympäristöongelman kohtaamista vaan oli myös keino mahdollistaa opetuksessa vaikeiden aiheiden käsittely.

Kestävyys rakentui aineistossa erityiseksi aiheeksi opettaa ympäristöongelman vakavuuden takia. Tieteenalan kontekstiin kestävyttä sopeutettiin hyödyntäen opetuksessa kestävyys liittyviä operatiivisia välineitä, työelämän kannalta tärkeitä näkökulmia sekä rajaten kestävyys monialaisuutta. Toisinaan sopeuttamista tehtiin esittämällä kestävydestä tulkintoja, joissa tutkimuskirjallisuudessa (esim. Sund 2016; Sund & Öhman 2014; Van Poeck & Östman 2018) kestävyys keskeisesti liitetty monialaisuus, poliittisuus, eettiset kysymykset ja tunteet tulivat rajatuksi kestävyys ulkopuolelle. Toisaalta osa haastateltavista kuvasi ympäristö- ja sosiaalisia ongelmia niin vakavina, että se edellytti muutosta opetuksessa, yliopistossa ja koko yhteiskunnassa. Tällöin ympäristöongelmien ratkaiseminen ja kestävyys asetettiin reunaehdoiksi sekä koulutuksen että yhteiskunnan muutokselle. Osa haastateltavista kuvasi, että opetuksessa on mahdollista käsitellä kestävyys monialaisuutta, poliittisuutta, eettisiä kysymyksiä sekä tunteita. Kestävyys liittyvien näkemysten moninaisuutta tuotiin opetukseen hyödyntämällä opiskelijoiden välistä keskustelua samalla tavalla kuin Van Poeck ja Östman (2018) ovat tutkimuksessaan tunnistanee opettajien tekävän. Aiheen vaikeuden kohtamista helpotti ratkaisujen etsimisen ottaminen opetuksen lähtökohdaksi kuten Sund (2016) on tunnistanut lukio-opettajien tekävän kestävyttä opettaessaan.

Koulutukselle on politiikassa asetettu muutoksentekijän rooli, mutta tavoitteet eivät ole toteutuneet. Huomion suuntaaminen haastatteluissa opetuksen käytäntöihin mahdollisteen tarkastelun, miten opetusta koskevat valinnat kytkeytyvät kestävyiden merkitysten rakentumiseen. Sund (2016) arvioi lukio-opettajien kestävyiden opettamista tarkastelleessa tutkimuksessaan kestävyiden näyttäytyvän opetettavana aiheena vaativalta. Myös tässä tutkielmassa ympäristö- ja sosiaalisten ongelmien ja kestävyiden ratkaisujen kaltaisen monialaisen, poliittisen ja eettisiin kysymyksiin kytkeytyvän aiheen käsitteleminen opetuksessa näyttäytyi vaativana. Osa haastateltavista kuvasi ongelman ja tarvittavan muutoksen niin suureksi, että myös he opettajina olivat kysymysten äärellä, sen sijaan, että olisivat kyenneet antamaan opiskelijoille vastauksia. Haastateltavat eivät myöskään aina tunnistanee tai tuoneet esiin niitä mahdollisuuksia, joita tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu kestävyiden poliittisuuden, tunteiden ulottuvuuden ja aiheen monialaisuuden kohtaamiseen opetuksessa. Aihetta kuvattiinkin lähestyttävän opetuksessa tavalla, jossa ongelman vakavuuden käsittely saatettiin sivuuttaa.

Näen tarpeelliseksi, että koulutuksessa pyritään kohtaamaan muuttuva maailma ja aikamme vakavat ympäristöongelmat. Stevenson (2007, 2013) peräänkuuluttaa parempaa ymmärrystä siitä, miten koulutuksen käytännöissä kestävyttä on mahdollista opettaa. Tämän tutkielman tulosten perusteella esitän, että vahvemman kestävyiden näkökulman edistämiseksi on tärkeää pyrkiä ylittämään niitä esteitä, jotka tekevät aiheesta vaativan opettaa. Opettajat kuvasivat näkökulman rajaamisen syiksi aiheen kestävyiden liiallisen laajuuden, arvolatautuneisuuden, ympäristöongelmien vakavuuden, opiskelijoiden ahdistuksen ja opiskelijoiden oletetun kyvyttömyiden aiheen.

Toisaalta tutkielman tulokset toivat myös toivoa. Monella opettajalla oli keinoja tuoda opetukseen kestävyys sen vaikeita kysymyksiä liikaa kaventamatta tai piilottamatta. Tulosten perusteella voi tunnistaa, kuinka opetuksessa ylitettiin kestävyiden aiheen opettamiseen liittyvää vaikeutta. Osa haastateltavista kertoi, että opiskelijoilla on kyky kohdata kestävyiden aiheen monimutkaisuus. Ongelmien vakavuus oli mahdollista kohdata hyödyntämällä ratkaisuja ja toiminnallisuutta myös tavalla, jolla kestävyys tuli kuvatuksi yhteiskunnallisena ja poliittisena ilmiönä. Toisaalta aiheen rajaamistakin tarvittiin. Moni haastateltava kuvasi valintojaan harkittuna tasapainotteluna.

Opetuksessa kestävyydelle rakentuvien merkitysten tunnistaminen on mahdollisuus muutokselle. Vaikka diskurssien ulkopuolelle ei ole mahdollista päästä, huomion kiinnittäminen siihen, miten kestävyys merkitykset rakentuvat opetuksen käytännöissä, tuo mahdollisuuden valita toisin (vrt. Berryman & Sauvé 2013, 142). Opetusta koskevien valintojen tarkastelun perusteella helpompana näyttäytyy kestävyys opettaminen tavalla, jossa siihen kytkeytyy reformistisia merkityksiä. Mikäli yliopisto-opetuksessa halutaan liittää kestävyys opetukseen tavalla, joka mahdollistaa kestävyys kohtaamisen monialaisena, poliittisena, tunteisiin liittyvänä ja eettisten kysymysten tarkastelun mahdollistavana, opettajat tarvitsevat tähän myös tukea.

Kestävyys näyttäytyi haastateltavien kertomana moniulotteisempaa aiheena, kuin mitä kestävyyttä koulutuksessa käsittelevien politiikkatekstien sisällöksi on tunnistettu (vrt. Bieler & McKenzie 2017; Sauvé ym. 2007). Opetuksessa myös radikaaleille kestävyys merkityksille oli, tai niille saattoi taitavasti tasapainotellen tehdä tilaa. Peräänkuulutankin yliopistoja sitoutumaan kestävyys tavalla, jossa aihe näyttäytyy yhtä moniulotteisena, kuin mitä tämän tutkielman valossa se opetuksessa näyttää toteutuvan.

### 8.3 Eteenpäin

Vaikka tutkielma toi vastaukset siinä esittämiini kysymyksiin, on sen tekemisen myötä herännyt myös uusia kysymyksiä. Kiinnitin huomioni erityisesti joidenkin haastateltavien pohdintaan ympäristöongelman vakavuudesta. Vaikka aineisto on tuotettu jo ennen syksyn 2018 IPCC:n raportin julkaisemista ja sen jälkeen käytyä julkista keskustelua, herää sen pohjalta kysymys, miten tällainen hälyttävä tutkimustieto ja julkinen keskustelu vaikuttavat tai miten sen pitäisi vaikuttaa ympäristökysymysten käsittelyyn opetuksessa. Ympäristöön kytkeytyvät merkitykset voivat olla muutoksessa, ja näistä tulisi koulutuksen kentällä olla tietoisia. Tarvitaan laajempaa tutkimusta opettajina toimivien ympäristöön ja kestävyys liittämistä merkityksistä sekä aiheen tutkimista myös opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkielman perusteella kestävyys merkityksiä tulkittiin yliopisto-opetuksessa jopa päinvastaisella tavalla. Yliopistossa opettavien kestävyys ja sen opettamiseen kytke mistä merkityksistä tulisi suurempaa aineistoa hyödyntäen rakentaa tämän tutkielman tuloksia kattavampi kuva. Suurempi aineisto mahdollistaisi myös sen tarkastelun, kyt-

keytyykö kestävyYTEEN ja sen opettamiseen tieteenalakohtaisia eroja, kuten Ryan ja Cotton (2013) sekä Christie ym. (2015) ovat omissa tutkimuksissaan esittäneet. Toisaalta tuottamalla aineistoa etnografisesti opetustilanteita havainnoimalla olisi mahdollista tarkentaa katse paremmin opetustilanteissa rakentuviin kestävyYden merkityksiin sekä näitä merkityksiä rakentaviin tilanteisiin valintoihin.

KestävyYden ja korkeakoulutuksen muiden tavoitteiden yhteen sovittamisen kysymys on kiinnostava ja tärkeä jatkotutkimuksen aihe myös koulutuspolitiikan tasolla. Tarkempi koulutuspolitiikan ja kestävyYden diskursiivinen tarkastelu olisi tarpeen sen ymmärtämiseksi, miten kestävyYden tavoitteita sovitetaan yhteen korkeakoulupolitiikan muihin tavoitteisiin niin korkeakouluissa kuin laajemminkin korkeakoulutukseen vaikuttavien yhteiskunnallisten toimijoiden keskuudessa. Suomalaisten korkeakoulujen strategioiden diskursiivinen analyysi kestävyYden näkökulmasta toisi mahdollisuuden tarkastella korkeakoulutuksessa rakentuvia kestävyYden merkityksiä yksittäistä yliopistoa laajemmin.

## Lähteet

- Aalto-yliopisto 2015. Tulevaisuuden tekijät. Aalto-yliopiston visio, missio ja strategia vuosille 2016-2020. [http://www.aalto.fi/fi/midcom-serveattachmentguid-1e5ffcba2c2a06affcb11e5ba043933d797a99ca99c/aalto-yliopisto\\_strategia\\_suomi.pdf](http://www.aalto.fi/fi/midcom-serveattachmentguid-1e5ffcba2c2a06affcb11e5ba043933d797a99ca99c/aalto-yliopisto_strategia_suomi.pdf) (Luettu 28.9.2018.)
- Bengtsson, S. L. & Östman, L. O. 2013. Globalisation and education for sustainable development: Emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 477–498.
- Berryman T. & Sauvé L. 2013. Languages and Discourses of Education, Environment and Sustainable Development. Teoksessa: Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. E. J. (toim). *International handbook of research on environmental education*. New York: Routledge: American Educational Research Association (AERA). 133–146.
- Berryman, T. & Sauvé, L. 2016. Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104–117.
- Bieler, A. & McKenzie, M. 2017. Strategic Planning for Sustainability in Canadian Higher Education. *Sustainability*, 9(2), 161.
- Biesta, G. 2013. *The beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Breidlid, A. 2016. Indigenous knowledges and Western epistemology: the challenges of sustainable development in education in the global South. Teoksessa: Harju A. & Heikkinen A. (toim.) *Adult Education and the Planetary Condition*. Helsinki: Finnish Adult Education Association. 16–29.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brunila, K., Hannukainen, K. 2017. Academic Researchers on the Project Market in the Ethos of Knowledge Capitalism. *European Educational Research Journal*, 16(6), 907–920.
- Christie, B. A., Miller, K. K., Cooke, R. & White J. G. 2015. Environmental sustainability in higher education: What do academics think?, *Environmental Education Research*, 21(5), 655–686.
- Christoff, P. (1996). Ecological modernisation, ecological modernities. *Environmental Politics*, 5(3), 476–500.
- Cotton D., Winter, J. 2010. It's Not just Bits of Paper and Light Bulbs: A Review of Sustainability Pedagogies and Their Potential for Use in Higher Education. Teoksessa: Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. R. (toim.) *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education*. London: Earthscan. 39–54.
- Dawe G., Jucker, R. & Martin, S. 2005. *Sustainable Development in Higher Education: Current Practice and Future Developments*. York: Higher Education Academy. [https://www.researchgate.net/profile/Rolf\\_Jucker/publication/228387553\\_Sustainable\\_Development\\_in\\_Higher\\_Education\\_Current\\_Practice\\_and\\_Future\\_Developments/links/5627a9f708aee6327230d3ee.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rolf_Jucker/publication/228387553_Sustainable_Development_in_Higher_Education_Current_Practice_and_Future_Developments/links/5627a9f708aee6327230d3ee.pdf). (Luettu 21.11.2018.)
- EAUC 2018. *The SDG Accord*. The Environmental Association for Universities and Colleges. [http://www.eauc.org.uk/the\\_sdg\\_accord](http://www.eauc.org.uk/the_sdg_accord) (Luettu 26.9.2018.)

- Dryzek, J. S. 2013. *The Politics of the Earth. Environmental Discourses*. Oxford: Oxford University Press.
- Folke, C., Biggs, R. Norström, A. V., Reyers, B. & Rockström, J. 2016. Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 41.
- Goggin, P. 2009. Introduction. Teoksessa: Goggin, P. (toim.) *Rhetorics, Literacies, and Narratives of Sustainability*, New York: Routledge. 1–12.
- Haila, Y. 2001a. Johdanto: mikä ympäristö? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. *Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino. 9–20.
- Haila, Y. 2001b. ”Ympäristöherätys”. Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. *Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino. 21–46.
- Hajer, M. A. 1995. *The politics of environmental discourse: Ecological modernization and the policy process*. Oxford: Oxford University Press.
- Hautamäki, A. & Ståhle, P. 2012. *Ristiriitainen tiedepolitiikkamme. Suuntana innovaatiot vai sivistys?* Helsinki: Gaudeamus.
- Helne, T. Hirvilammi, T. & Alhanen K. 2014. Ekososiaalinen murros, kestävä hyvinvointi ja dialogi. Teoksessa: Helne, T. Hirvilammi, T. & Alhanen K. (toim.). *Kriisi-istunto: dialogi ekologiseen hyvinvointivaltioon siirtymisestä*. Helsinki: Kellan tutkimusosasto. 11–44.
- Holden, M. 2010. The Rhetoric of Sustainability: Perversity, Futility, Jeopardy? *Sustainability* 2(2), 645–659.
- Hooey, C., Mason, A., Triplett J. 2017. Beyond Greening: Challenges to Adopting Sustainability in Institutions of Higher Education. (Essay). *The Midwest Quarterly* 58(3), 280–291.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O’Brien, G. 2005. Sustainable development: Mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38–52.
- Howarth, D. 2010. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 3(3–4), 309–335.
- Huckle, J. Wals, A. E. J. 2015. The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505.
- Hukkinen, J. 2008. *Sustainability networks: Cognitive tools for expert collaboration in social-ecological systems*. New York, N.Y.: Routledge.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) 2018. Global warming of 1.5°C. Technical summary. [https://www.ipcc.ch/pdf/special-reports/sr15/sr15\\_ts.pdf](https://www.ipcc.ch/pdf/special-reports/sr15/sr15_ts.pdf). (Luettu 3.12.2018.)
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN) 1980. *World conservation strategy: Living resource conservation for sustainable development*. Gland: International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN).
- Itä-Suomen yliopisto 2014. Strategia 2015–2020. <https://strategia.uef.fi/strategy/>. (Luettu 4.1.2019.)

- Jackson A. Y. & Mazzei L. A. 2013. Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4) 261–271.
- Jickling, B., & Wals A. E. J. 2008. Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1) 1–21.
- Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. Suoninen, E. (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. 249–265.
- Jokinen, A., Juhila, K. Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. Suoninen, E. (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. 25–50.
- Jones, P., Selby, D & Sterling, S. 2010. Introduction. Teoksessa: Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. R. (toim.) *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education*. London: Earthscan. 1–16.
- Kaivola, T. & Rohweder, L. 2007. Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections. Publications of the Ministry of Education 2007:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kalliomäki, A. 2007. Higher Education for Sustainable Development – International and National Guidelines. Teoksessa: Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) *Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections*. Publications of the Ministry of Education 2007:6. Helsinki: Opetusministeriö. 14–16.
- Kennedy, M. K. 2004. Reform ideals and teachers' practical intentions, *Education Policy and Analysis Archives*, 12(3).
- Kidd, C. V., 1992. The evolution of sustainability. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 5(1), 1–26.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research* 8(3), 239–260.
- Kopnina, H. 2012. Education for Sustainable Development (ESD): The Turn away from "Environment" in Environmental Education? *Environmental Education Research* 18(5), 699–717.
- Kopnina, H. 2014. Metaphors of Nature and Economic Development: Critical Education for Sustainable Business. *Sustainability* 6(11), 7496–7513.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Second Edition. Lontoo: Verso.
- Laine, A., Sepponen, S., Halonen, M., Bröckl, M. Vaahtera, A. & Mikkola, J. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön kestävän kehityksen ja Agenda 2030 - linjauksen valmistelun fasilitointi. Loppuraportti 29.8.2018. Gaia Consulting Oy. [https://ok-mkeke.files.wordpress.com/2018/08/agenda-2030-linjauksen-fasilitointi\\_loppuraportti-29-8-2018\\_final.pdf](https://ok-mkeke.files.wordpress.com/2018/08/agenda-2030-linjauksen-fasilitointi_loppuraportti-29-8-2018_final.pdf) (Luettu 19.11.2018.)
- Langhelle, O. 2017. Sustainable Development: Linking Environment and Development. Teoksessa: Fiorino, D. J. & Meadowcroft, J. (toim.) *Conceptual innovation in environmental policy*. Cambridge, MA: The MIT Press. 181–206.

- Læssøe, J., Feinstein, N. W. & Blum, N. 2013. Environmental Education Policy Research – Challenges and Ways Research Might Cope with Them. *Environmental Education Research*, 19(2), 231–242.
- Le Grange, L. 2013. The Politics of Needs and Sustainability Education. Teoksessa: Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. E. J. (toim.) *International handbook of research on environmental education*. New York, N.Y.: Routledge: American Educational Research Association (AERA). 126–132.
- Massa, I. 2009. Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen paradigmat ja keskeisimmät suuntauksat. Teoksessa: Massa, I. (toim.) *Vihreä teoria. Ympäristö yhteiskuntateorioissa*. Helsinki: Gaudeamus. 9–44.
- Massa, I. 2014. Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa: Massa, I. (toim.) *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus. 11–30.
- McKenzie, M. 2012. Education for Y'All: Global Neoliberalism and the Case for a Politics of Scale in Sustainability Education Policy. *Policy Futures in Education*, 10(2), 165–177.
- McKenzie, M., Bieler, A., & McNeil, R. 2015. Education Policy Mobility: Reimagining Sustainability in Neoliberal Times. *Environmental Education Research*, 21(3), 319–337.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers J. & Behrens W. H. III. 1972. *The Limits to Growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books.
- Mikander, P. 2016. *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mikola E., & Häikiö, L. 2014. Merkitysten muodostuminen politiikkaprosesseissa: Päästökaupan kansalliset kamppailut ja tarinalinjat. Teoksessa: Häikiö L. & Leino, H. (toim.) *Tulkinnan mahti. Johdatus tulkitsevaan politiikka-analyysiin*. Tampere: Tampere University Press. 56–83.
- Munasinghe, M. 1992. *Environmental Economics and Sustainable Development*, Paper presented at the UN Earth Summit, Rio de Janeiro, and reprinted by the World Bank, Washington D.C.
- Naskali, P. 2010. Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa: Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M., Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjäyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino. 251–268.
- Nikander P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 242–268.
- Opetusministeriö 2002. *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa / Baltic 21E -ohjelma. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa - työryhmän ehdotus ohjelman käynnistysuunnitelmaksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 36:2002*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2006. *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa; Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6*. Helsinki: Opetusministeriö.



- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Kestävän kehityksen työpajasarja. <https://ok-mkeke.wordpress.com/about/> (Luettu 1.12.2018.)
- Oulun yliopisto 2016. Tiedettä arktisella asenteella. Oulun yliopiston strategia 2016 – 2020. <https://www.oulu.fi/yliopisto/node/35047>. (Luettu 4.1.2018.)
- Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus. 209–232.
- Phillips, L. & Jørgensen, M. 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere. 153–179.
- Rizvi, F. & Lingard B. 2010. *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.
- Rizvi, F. & Lingard B. 2011. Social Equity and the Assemblage of Values in Australian Higher Education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 5–22.
- Rockström J. & Sukhdev, P. 2016. How food connects all the SDGs. Keynote puheenvuoro Stockholm EAT Food Forumissa 13.6.2016. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>. Katsottu 14.11.2018.
- Rohweder, L. 2007. What kind of Sustainable Development do We Talk about? Teoksessa: Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) *Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections*. Publications of the Ministry of Education 2007:6. Helsinki: Opetusministeriö. 22–16.
- Rouhinen, S. 2014. Matkalla mallimaaksi? Kestävän kehityksen juurtuminen Suomessa. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Ruuska, T. 2017. *Reproduction of capitalism in the 21st century: Higher education and ecological crisis*. Helsinki: Aalto University.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaihteet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ryan A. & Cotton D. 2013. Times of change. Teoksessa: Sterling, S. & Maxey, L., Luna, H. (toim.) *The Sustainable University. Progress and prospects*. New York: Routledge. 151–167.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press. 83–108.
- Salonen, A. O. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 318. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Sato, M. 2006. Evolving environmental education and its relation to EPD and ESD. Paper presented at UNESCO Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD). Reorienting education to address sustainability. Kanchananburi, Thailand, May 1–3 2006.
- Sauvé, L. Berryman, T. & Brunelle, R. 2007. Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12(1), 33–54.
- SDG Accord 2018. The SDG Accord. The University and College Sector's Collective Response to the Global Goals. <http://www.sdgaccord.org/>. (Luettu 26.9.2018.)
- Siirilä, J. 2016. Tulkintoja kestävän kehityksen käsitteestä YK:n kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teemavuosikymmenen 2005–2014 yhteydessä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 378. Helsinki: Yliopistopaino.
- Smythe, K. R. 2014. An Historian's Critique of Sustainability. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 6(5), 913–929.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E. Biggs, R., Vries, de, W. 2015. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223).
- Sterling, S. 2013. The sustainable university: challenge and response. Teoksessa: Sterling, S. & Maxey, L., Luna, H. (toim.) *The Sustainable University. Progress and prospects*. New York: Routledge. 17–50.
- Sterling, S. & Maxey, L. 2013. Introduction. Teoksessa: Sterling, S. & Maxey, L., Luna, H. (toim.) *The Sustainable University. Progress and prospects*. New York: Routledge. 1–14.
- Stevenson, R. 2006. Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 277–290.
- Stevenson, R. 2007. Schooling and environmental/sustainability education: From discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*, 13(2), 265–285.
- Stevenson R. 2013. Researching Tensions and Pretensions in Environmental/Sustainability Education Policies. From Critical to Civically Engaged Policy Scholarship. Teoksessa: Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. E. J. (toim.) *International handbook of research on environmental education*. New York: Routledge: American Educational Research Association (AERA). 147–155.
- Sund, L. 2016. Facing global sustainability issues: teachers' experiences of their own practices in environmental and sustainability education, *Environmental Education Research*, 22(6), 788–805.
- Sund, L. & Öhman, J. 2014. On the Need to Repoliticise Environmental and Sustainability Education: Rethinking the Postpolitical Consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Suoninen, E. 2016. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. Suoninen, E. (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino. Tampere. 107–143.
- Tienari, J. Vaara, E. Meriläinen, S. 2009. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 103–124.

- Tilbury, D. 2013. Another world is desirable: a global rebooting of higher education for sustainable development. Teoksessa: Sterling, S. & Maxey, L., Luna, H. (toim.) The Sustainable University. Progress and prospects. New York: Routledge. 71–85.
- Todd, S. 2009. Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- UNESCO. 2005. The DESD at a Glance. Paris: UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>. (Luettu 26.9.2018.)
- UNESCO 2014. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report. UNESCO: Paris, France.
- UNESCO 2018. A UNESCO position paper on the future of Education for Sustainable Development (ESD). Revised draft after Technical Consultation Meeting on the Future of ESD, 9–10 July 2018, Bangkok, Thailand.  
[https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco\\_position\\_paper\\_on\\_the\\_future\\_of\\_esd\\_011118.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_position_paper_on_the_future_of_esd_011118.pdf). (Luettu 19.11.2018.)
- United Nations. 1992a. Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3– 14 June 1992.
- United Nations. 1992b. Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992.
- United Nations. 2002a. Johannesburg Declaration on Sustainable Development. A/CONF .199/20. New York: United Nations. [http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD\\_POI\\_PD/English/WSSD\\_PlanImpl.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf). (Luettu 25.9.2018.)
- United Nations. 2002b. United Nations Decade of Education for Sustainable Development. A/RES/57/254. <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>. (Luettu 26.9.2018.)
- United Nations. 2012. Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012. A/RES/66/288. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E). (Luettu 13.1.2019)
- United Nations. 2015. Transforming our World. The Agenda 2030 for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_EN.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_EN.pdf) (Luettu 9.1.2019.)
- United Nations Environment Program (UNEP). 2018. Emissions Gap Report 2018 Executive Summary. [https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/26879/EGR2018\\_ESEN.pdf?sequence=10](https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/26879/EGR2018_ESEN.pdf?sequence=10). (Luettu 3.12.2018.)
- Valtonen, A. 2009. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223–241.
- Van Poeck, K. & Östman, L. 2018. Creating space for ‘the political’ in environmental and sustainability education practice: A Political Move Analysis of educators’ actions. Environmental Education Research, 24(9), 1406–1423.
- Wals, A. E. J. 2010. Between Knowing What Is Right and Knowing that Is It Wrong to Tell Others What Is Right: On Relativism, Uncertainty and Democracy in Environmental and Sustainability Education. Environmental Education Research, 16(1), 143–151.

- Wals A. & Corcoran P. B. 2006. Sustainability as an Outcome of Transformative Learning. Teoksessa: Holmberg, J. & Samuelsson, B.E. (toim.) Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education. Technical Paper No 3 – 2006. Paris: UNESCO Education Sector. 103–108.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148466E.pdf>. (Luettu 3.12.2018.)
- Weisser, C. R. 2017. "Defining sustainability in higher education: a rhetorical analysis", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1076–1089.
- Wolff, L.-A. 2011. *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Wolff, L.-A. 2016. *Adult Education in an Unsustainable Era*. Teoksessa: Harju A. & Heikkinen A. (toim.) *Adult Education and the Planetary Condition*. Helsinki: Finnish Adult Education Association. 194–209.
- Wolff, L.-A., Sjöblom, P., Hofman-Bergholm M., Palmberg, I. 2017. *High Performance Education Fails in Sustainability? —A Reflection on Finnish Primary Teacher Education*. *Education Sciences* 7.
- World Commission on Environment and Development (WCED). 1988. *Yhteinen tulevaisuutemme*. Helsinki: Ympäristöministeriö (Alkuperäisjulkaisu 1987).
- World Commission on Environment and Development (WCED). 1987. *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yhdistyneet kansakunnat. 2015. Yleiskokouksen päätöslauselma 25. syyskuuta 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Epävirallinen suomennos. [https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Agenda2030\\_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf/707fe444-6540-49d6-86a3-fd6bee1cf345/Agenda2030\\_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf.pdf](https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf/707fe444-6540-49d6-86a3-fd6bee1cf345/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf.pdf). (Luettu 11.12.2018.)
- Ylöstalo, H. 2014. Työntekijäkansalaisia vai maailman muuttajia? *Opiskelijat uusliberalistisessa yliopistossa*. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 27(4), 5–16.
- Ympäristöministeriö. 1993. UNCED: YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi, Rio de Janeiro 3.–14.6.1992. Helsinki: Ympäristöministeriö.

## Kuvalähteet

- United Nations 2016. *Kestävän kehityksen tavoitteet*.  
<https://trello.com/b/i2wMfp1M/sustainable-development-goals-language-versions>  
 (Haettu 12.1.2019)
- UNDP 2016. *Ett nytt sätt att se de Globala målen: En tårta*. <http://www.globala-malen.se/ett-nytt-satt-att-se-de-globala-malen-som-en-tarta/> (Haettu 12.1.2019)

## **Liitteet**

## LIITE 1

### **Yksilöhaastattelurunko**

#### **Kestävä kehitys korkeakoulujen toiminnassa**

- [Lause yliopiston strategiasta, jossa määritellään yliopiston tehtävää kestävyys-  
den edistämiseksi]. Mitä nämä haasteet sinun mielestä ovat?
- Mitä sinun mielestäsi kestävyys tai kestävä kehitys on?
- Millainen rooli yliopistolla tulisi olla kestävä kehityksen tavoittelussa? Näetkö  
jotkut toimenpiteet tai toimijat erityisen keskeisinä?
- Entä mitä asioita yliopiston tulisi edistää, kun se edistää kestävä kehitystä?
- Miten näet yliopistosi nykyisen toiminnan kestävä kehityksen edistämässä,  
onko se yhteneväinen vai eroavainen oman näkemyksesi kanssa?

#### **Kestävä kehitys omassa opetuksessa**

- Mitä käsitettä itse käytät oman opetuksesi osalta kestävydestä tai kestävästä ke-  
hityksestä?
- Millä tavalla kestävyys tai kestävä kehitys näkyy opetuksessasi? Millaisia ai-  
heita nämä sinun opetuksessasi ovat?
- Mitä tavoitteita sinulla on näiden aiheiden opettamiseen liittyen? Mitä opiskeli-  
joiden tulisi oppia? Näkökö tämä kurssillasi kurssien kuvauksissa tai esimer-  
kiksi opiskelijoiden arvioinnissa?
- Tiedätkö, mitä opiskelijat ajattelevat kestävästä kehityksestä? Miten saat tietoa  
opiskelijoiden ajattelusta?

#### **Kestävän kehityksen opettaminen**

- Millaista kestävä kehityksen opettaminen on, eroaako se muusta opettamisesta?
- Puhutaan, että kestävä kehitys tulisi integroida eri alojen opetukseen, miten nä-  
kemyksiä sinulla on tästä, millaisena aiheena kestävä kehityksen tulisi näkyä  
opetuksessa?
- Entä monialaisuus, onko aihe sinulla eri aloihin kytkeytyvä? Voisitko kertoa  
tästä lisää?
- Oletko kaivannut tai saanut tukea aiheen opettamisessa? Millaista?
- Miten olet kokenut kestävä kehityksen aiheen opettamisen tässä yliopistossa?  
Miten siihen suhtaudutaan?

- Onko yliopiston toiminnassa mielestäsi jotain seikkoja, jotka joko edistävät tai estävät näiden teemojen opettamista?
- Entä yliopiston ulkopuoliset asiat, onko jotain, jotka edistävät tai estävät näiden aiheiden opettamista?
- Millaiset toimenpiteet näet keskeisinä yliopiston kestäväen kehityksen edistämisessä? Millaiset toimenpiteet ovat keskeisiä opetuksen kannalta?

**Taustakysymykset**

- Miten pitkään olet ollut tässä yliopistossa tehtävässä, johon kuuluu opetusta?  
Missä tehtävissä?
- Mitä tekijöitä siihen liittyy, että alunperin aloit opettamaan näitä aiheita?

## LIITE 2

### **Ryhmäkeskustelun runko**

- Mitä kestävä kehitys sinun alallasi on, tutkimuksessa ja opetuksessa? Tuleeko näkemyksesi ja näkökulmasi kestävästä kehityksestä opetuksessasi esiin?
- Tiedätkö, mitä opiskelijat ajattelevat kestävästä kehityksestä?